

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LA BÚSQUEDA DE UNA AUTÉNTICA INCLUSIÓN: EL CASO DE UN ESTUDIANTE INVIDENTE DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria con
especialidad en Lengua y Literatura

Presenta el Bachiller

SEBASTIÁN ANDRÉ VILLARREAL BURGA

Presidente : María Alejandra Torres Maldonado
Asesor : Mirtha Villanueva Rodríguez
Lector : Arturo Sulca Muñoz

Lima- Perú

Noviembre de 2019

DEDICATORIA

A mis padres, por ser el pilar fundamental en mi formación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo sostenido a través del tiempo.

A la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, que supo modelar en mí no solo el intelecto, sino también el espíritu crítico, reflexivo y solidario, como expresión de fe en la justicia y servicio hacia los demás.

A quienes de diversas formas siempre me han prestado un gran apoyo moral y humano, tan reconfortante en los momentos difíciles, por su paciencia, comprensión y ánimo con este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

Este agradecimiento va dirigido en primer lugar a Dios, que ha hecho posible que llegue al término del presente trabajo con salud, y me ha guiado en el camino de la templanza y perseverancia.

A mi asesora de tesis, por su orientación y apoyo constante, y por estar siempre dispuesta a escucharme y brindarme las palabras justas en el momento preciso.

A todos los docentes que participaron en mi formación, y en general, a todas las personas que de una u otra forma me han permitido llegar al final de esta etapa.

RESUMEN

La exclusión educativa de ciudadanos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es una realidad en nuestra sociedad. Hacen falta escuelas que acojan adecuadamente a los estudiantes con capacidades diferentes, y así contribuir a una educación igualitaria. Es por ello que en el presente trabajo se pretende analizar si existe incidencia de la inclusión educativa de un adolescente invidente en una institución educativa parroquial del distrito de Breña. La presente investigación es un estudio de caso, con enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y exploratorio. Para obtener los datos de la investigación se han aplicado cuatro instrumentos: guía de observación, entrevista, diario de campo y lista de cotejo a docentes y al estudiante de quinto grado de secundaria.

Los resultados obtenidos dan cuenta que existe una mirada y preocupación constante por acentuar la inclusión en toda la comunidad educativa, aunque existe aún algunas metas por concluir.

Palabras clave: educación inclusiva, comunidad educativa, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

The educational exclusion of citizens with Special Educational Needs (NEE) is a reality in our society. There is a need for schools that adequately accommodate students with different abilities, and thus contribute to an equal education. That is why in this work we intend to analyze if there is an incidence of the educational inclusion of a blind adolescent in a parochial educational institution in the district of Breña. The present investigation is a case study, with a qualitative approach, descriptive and exploratory level. In order to obtain the data of the investigation three instruments were applied; guide observation, interviews with teachers and the fifth-grade student of secondary school, and a checklist.

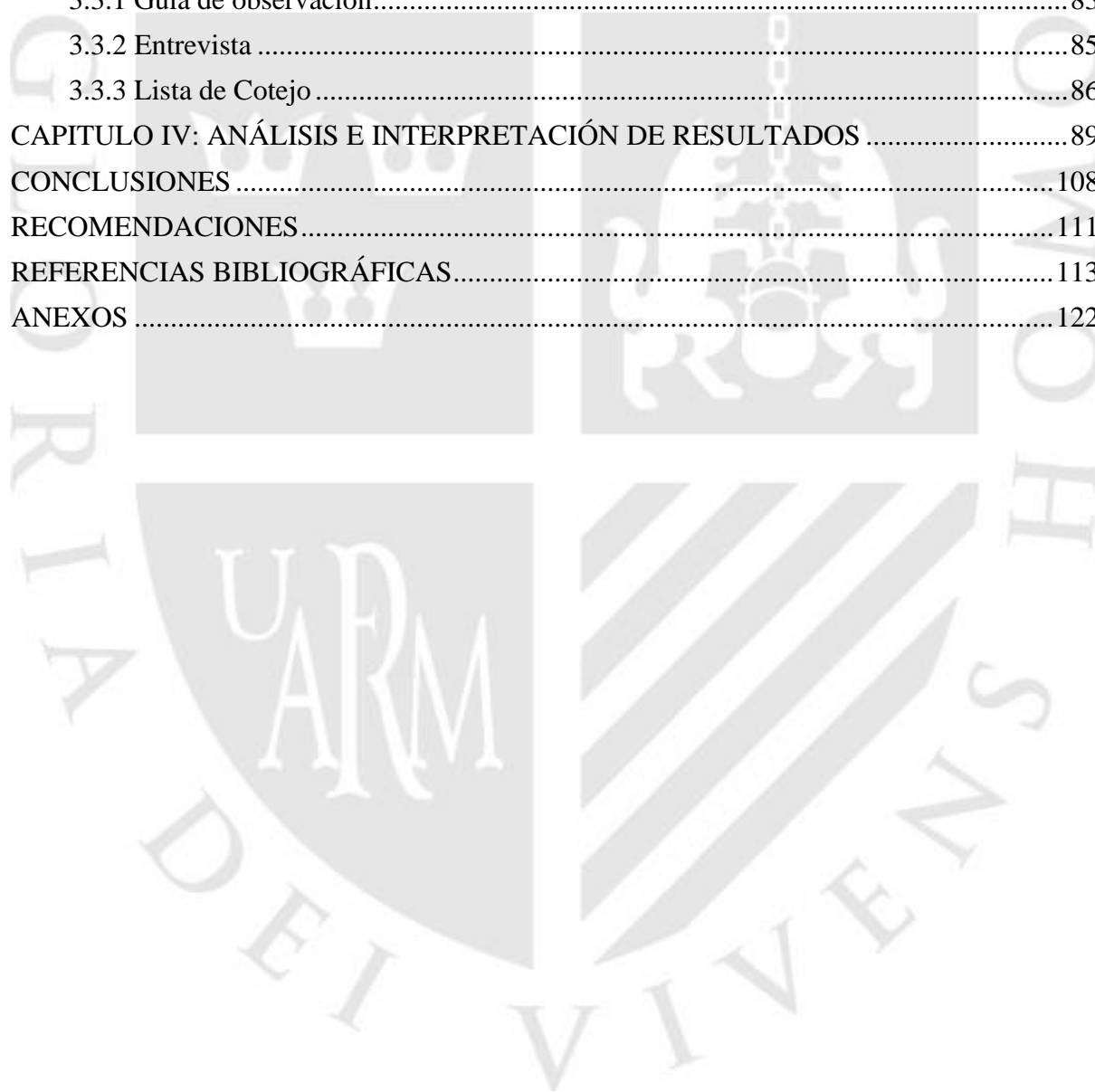
The results obtained show that there is a constant look and concern to emphasize inclusion in the entire educational community, although there are still some goals to be completed.

Key words: inclusive education, educational community, special educational needs.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1. Planteamiento del problema.....	15
1.2 Objetivos de la investigación	18
1.2.1 Objetivo general:.....	18
1.2.2 Objetivos específicos:	18
1.3. Hipótesis:	19
1.3.1 Hipótesis General:.....	19
1.4 Categorías	19
1.4.1 Educación inclusiva	19
1.5 Antecedentes	22
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	25
2.1 La educación inclusiva.....	25
2.1.1 Definición de educación inclusiva	25
2.1.2 Historia de la Educación Inclusiva	27
2.1.3 Políticas internacionales sobre educación inclusiva	28
2.1.4 La Educación Inclusiva en el Perú.....	30
2.1.5 Características de la educación inclusiva.....	32
2.1.6 Enfoques de educación inclusiva	34
2.1.7. Desafíos de la educación inclusiva	35
2.1.8 Necesidades Educativas Especiales – NEE	37
2.2 La Comunidad Educativa Parroquial y la inclusión	54
2.2.1 Definición de Comunidad	54
2.2.2.Cultura escolar	58
2.2.3 Convivencia Escolar	60
2.2.4 Educación en valores	61

2.2.5 Respeto a las diferencias	62
2.2.6 La Institución Educativa Parroquial y la inclusión de un invidente	63
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	80
3.1 Tipo y método de investigación.....	80
3.2 Población y muestra.....	82
3.3 Instrumentos de investigación.....	83
3.3.1 Guía de observación.....	83
3.3.2 Entrevista	85
3.3.3 Lista de Cotejo	86
CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	89
CONCLUSIONES	108
RECOMENDACIONES.....	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS	122



ÍNDICE DE TABLAS

Figura 1: Organigrama de la Institución - PEI Colegio Parroquial Luz Casanova	69
--	----

INTRODUCCIÓN

En el Perú la exclusión de comunidades o grupos minoritarios ha generado desigualdad y escaso acceso para que estas personas logren su desarrollo personal. Uno de estos grupos son las personas con discapacidad, quienes, a lo largo de este tiempo han sido objeto de actitudes de exclusión y discriminación, según lo demuestra la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS) llevada a cabo en el año 2012.

A nivel internacional, en la sede de las Naciones Unidas en el año 2006 se realiza la Convención sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad y se plantean nuevos enfoques con una dimensión de desarrollo social. En el año 2012, en el Perú se publicó la nueva Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley 29973, que establece un marco normativo para el desarrollo de una política en materia de discapacidad que se fundamente en el respeto de los derechos humanos y la inclusión social. Se incluyó por primera vez la temática de discapacidad en el marco de los programas presupuestales que el Estado desarrolla bajo la metodología de presupuesto por resultados. El artículo 8 de la mencionada ley: Derecho a la igualdad y no discriminación, afirma que:

La persona con discapacidad tiene derecho a la igualdad ante la ley y a no ser discriminada por motivos de discapacidad. Es nulo todo acto discriminatorio por motivos de discapacidad que afecte los derechos de las personas. Se considera como tal toda distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de uno o varios derechos, incluida la denegación de ajustes razonables. No se consideran discriminatorias las medidas positivas encaminadas a alcanzar la igualdad de hecho de la persona con discapacidad. (Congreso de La República, 2012)

Situándonos en el espacio educativo que nos ocupa en esta investigación, en el Artículo 24 del documento emitido en la convención, se señala que los Estados participantes reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en un sistema inclusivo en todos los niveles y modalidades educativas, y la enseñanza a lo largo de la vida. Es en ese sentido, que la escuela inclusiva representa un impulso fundamental, pues aspira a hacer realidad para toda la población el derecho a una educación de calidad (Blanco, 2006).

Asimismo, el Ministerio de Educación, de acuerdo a la Constitución Política del Perú, la Ley Nro. 28044, Ley General de Educación, sus modificatorias, reglamentos y el Decreto Ley Nro. 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para estas personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad.

Para Echeita (2006), la educación inclusiva consiste en el respeto por las diferencias, hacer de ellas una ocasión para educar en y para la diversidad, reestructurando y reorganizando la escuela para poder atender a todos y cada uno de los alumnos, adoptando una perspectiva social interactiva, pensar en términos de ver cuáles son los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje.

Con la educación inclusiva se busca dejar atrás la homogeneidad y segregación en el aula de clases, dándole cabida a la heterogeneidad, por lo tanto, se requiere que la labor docente sea lo suficientemente profesional como para planificar y diseñar actividades acordes a esa heterogeneidad, destacando siempre la riqueza que tiene, tanto para niños y niñas como para docentes el hecho de educar en y con la diferencia. De esta manera, generar conductas de respeto que promuevan la transformación de la sociedad en donde se entienda que la diversidad es una condición natural del ser humano.

Esto supone una nueva ética, una revaloración de los derechos humanos en un sentido de equidad e igualdad, una nueva perspectiva en la construcción y organización de la institución educativa, así como el realizar los ajustes razonables en función de las necesidades y características individuales de todos los estudiantes. No obstante, los procesos de integración en las escuelas significan un desafío, un gran esfuerzo, y un cambio de actitudes y prácticas para los docentes, para la administración educativa, para los profesores, para los padres y para la sociedad en general, que si no se ponen en marcha perjudicaría el proceso de inserción y el logro aprendizajes de calidad.

En ese sentido, la presente investigación, se generó por la inquietud de conocer si realmente el estudiante invidente había sido incluido, es decir, si realmente contaba con las herramientas básicas para desenvolverse en la sociedad y para continuar sus estudios. En un contexto en el que si bien la institución acogía a los estudiantes con discapacidad, también había dejado de contar con las asesorías del Minedu en el nivel secundario, por lo que los docentes hicieron grandes esfuerzos por brindar una educación que desarrolle habilidades y capacidades.

Por tanto, el tema de investigación está referido a investigar cómo lograr una inclusión pedagógica de un adolescente invidente en la Institución Educativa Parroquial, que no consiste en sólo aceptar a un estudiante, sino brindarle las herramientas adecuadas y necesarias por su óptimo crecimiento escolar y adaptación social. La pregunta, entonces, es la siguiente ¿Qué componentes de la comunidad educativa permiten una inclusión pedagógica de un adolescente invidente de una institución educativa parroquial de Breña?

De este modo, siendo la escuela un lugar en donde se pueden hacer visibles todas estas modificaciones, la presente investigación nos permitirá evidenciar cómo se da la inclusión de un alumno invidente en una institución educativa parroquial del Perú, así como la pertinencia en la adaptación del currículo y la elaboración de materiales contextualizados a sus necesidades. En suma, se mostrará cómo la intervención pedagógica de la comunidad educativa representada directamente por los docentes, personal directivo y administrativo, inciden en la inclusión del estudiante, es decir en su aprendizaje y socialización.

Por otro lado, la investigación ha sido organizada en cuatro capítulos divididos de la siguiente manera: en el primero; se plantea el problema, los objetivos, hipótesis y categorías, en el segundo; se revisan los conceptos teóricos sobre educación inclusiva y los factores que inciden en ella, en el tercero; se presentan los aspectos metodológicos de la investigación, el tipo de investigación, técnicas e instrumentos, y en el cuarto; se desarrolla el análisis de los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, esta investigación es importante porque permite conocer desde una experiencia cercana la realidad de un estudiante con discapacidad visual dentro de una escuela regular, y los retos a los que se enfrentan docente y alumno. Además, el presente estudio es relevante porque hace posible analizar si es que en la cotidianidad de la escuela se logra una adecuada inclusión.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Los procesos de integración para una educación igualitaria han seguido senderos más o menos lentos en función de los compromisos políticos y de las leyes educativas que los respaldan; así pues, mientras en algunos de ellos la integración es mayoritaria y cada vez hay más niños con discapacidad en las escuelas, y menos en los centros de Educación Especial, en otros no sucede lo mismo.

Dicho desafío, significó y significa un gran esfuerzo, y un cambio de actitudes para la administración educativa, para los profesores, para los padres y para la sociedad en general, está enmarcado dentro de un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano.

Es preciso aclarar que el concepto de inclusión, para que sea efectivo, debe traspasar el límite de lo puramente escolar, puesto que se requiere un cambio de mentalidad en la sociedad en general, ya que muchas veces la exclusión social se genera producto de actitudes que se tienen ante la diversidad racial, social, étnica, de género, de habilidades. Se convierte así en un desafío para encontrar siempre las mejores formas de responder a ella, aprendiendo a vivir con las diferencias y a partir de las diferencias, para que de este modo la diversidad se considere como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños, niñas y adultos.

Ese mencionado cambio de actitudes y prácticas también implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica, para que la inclusión se traduzca en participación verdadera relacionada con la calidad de las experiencias vividas, por lo que es de suma importancia considerar las opiniones de los propios estudiantes en el proceso de inclusión.

Por otra parte, el planteamiento de la problemática acerca de la educación inclusiva trazada en esta investigación se suscitó a partir de las prácticas preprofesionales realizadas durante el año 2016 en la Institución Educativa Parroquial Luz Casanova del distrito de Breña.

En dicho año tuve la oportunidad de conocer y enseñar a un alumno adolescente invidente, quien llevaba estudiando en dicho colegio desde el año 2009. Debido a mi cercanía con el estudiante se pudo observar los desafíos a los que se enfrentaba, la falta de conocimiento especializado por parte de los docentes sobre su realidad y la escasa atención recibida de las instituciones del Estado.

Esta situación condujo a cuestionamientos personales de cómo proceder y atender de una manera efectiva al alumno para que pueda desarrollar sus habilidades y capacidades desde su propia realidad. Generó, además, una profunda preocupación por la ausencia de estrategias pedagógicas, la pertinencia de los materiales educativos y la falta de mecanismos para lograr una adecuada inclusión. Se entiende que no solo es tarea del docente, sino también es fundamental la función de los directivos para brindar una confortable inserción con objetivos claramente definidos que le van a permitir a futuro, desenvolverse en todo ámbito.

Así también es adecuado señalar que la institución Educativa fue creada durante el Gobierno del general Manuel Odría mediante Ley N° 11059 del 15 de julio de 1949. El escenario del distrito es de recuperación y revitalización, que implica la potenciación de su identidad ciudadana, la atracción de actividades de embellecimiento de sus espacios públicos, transformación de sus infraestructuras e inmuebles y la plena integración de sus agentes con el propósito de superar paulatinamente la pobreza.

A través de la Policía Nacional y la Municipalidad se busca enfrentar problemas de inseguridad de manera concertada, pues una de las tendencias negativas identificadas se relaciona con el pandillaje, alcoholismo y drogadicción, lo que genera desorden e inseguridad. Sin embargo, las potencialidades que se identifican en el distrito son: su centralidad, ubicación estratégica en el área central y su cercanía al centro histórico metropolitano. Además, en el mencionado distrito existen centros educativos, institutos superiores, equipamiento de salud, etc. buena dotación y acceso a infraestructura de servicios básicos, tecnología, transporte y comunicaciones.

Por otro lado, el alumno motivador del presente trabajo se integró a la escuela, luego de haber estudiado en un colegio especializado para niños con discapacidad visual y baja visión, gracias a la recomendación de la profesora que le impartía clases de matemática, quien le sugirió que interactuar con compañeros de educación básica regular podría beneficiarlo. Un entorno educativo heterogéneo le permitiría experimentar otra realidad, y abrirle un camino de estilos, costumbres y hábitos educativos para él antes desconocidos.

Con la ayuda del personal del colegio aprobó las evaluaciones y los requisitos de ingreso. También recibió apoyo de las autoridades del Ministerio de Educación, quienes

trabajaron, por un periodo corto, con los docentes para orientarlos tanto en la diversificación curricular como en la elaboración de materiales adaptados a su realidad. Sin embargo, esa ayuda culminó al iniciar secundaria, y los docentes, con muy buena voluntad, pero con escasos conocimientos hacia este tipo de alumnado, hicieron grandes esfuerzos por brindarle una educación acorde con sus habilidades y capacidades.

Es importante estudiar esta situación problemática porque conlleva a hacer visible una realidad que, a pesar de las normas legales existentes, no genera una conciencia social, menos aún, se le brinda la debida importancia. Sumado a ello, el sistema educativo se vuelve ineficaz para actuar debidamente ante una población vulnerable, que, ante la indiferencia de algunas instituciones y algunos miembros de la sociedad, se ve marginada.

Por tanto, el tema de investigación está referido a investigar cómo se da la inclusión de un alumno invidente en una institución educativa parroquial del Perú. La pregunta, entonces, es la siguiente: ¿Qué componentes de la comunidad educativa permiten una verdadera inclusión pedagógica de un adolescente invidente de la Institución Educativa Parroquial Luz Casanova? En suma, se mostrará cómo la intervención pedagógica, y la comunidad inciden en la inclusión del estudiante, es decir en su aprendizaje y socialización.

1.1.1 Justificación de la investigación

El motivo por el cual se realiza el presente trabajo es que durante un año escolar el investigador se ha visto inmerso en situaciones relacionadas con la discapacidad visual de un alumno del quinto grado de secundaria. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje se evidenciaron algunas dificultades que imposibilitaban una adecuada adaptación en la institución educativa. Cabe resaltar que dicha escuela ha gozado de experiencias educativas con alumnos con ciertas discapacidades tiempo atrás, en el periodo de la presente investigación solamente se encontraba cursando estudios secundarios el estudiante invidente al cual se hace mención.

A pesar de que en la actualidad la integración es promovida por las políticas educativas en la Educación Básica Regular, se hace necesario analizar si es que existe realmente inclusión dentro del aula regular. Esto se puede comprobar gracias al testimonio relatado por el mismo protagonista de este trabajo, quien se enfrentó a situaciones no siempre agradables, sino también adversas en su entorno, como consecuencia de la actitud a veces despreocupada e indiferente de algunos docentes que le impartieron clases al inicio de su ingreso a la institución educativa parroquial Luz Casanova no así de todos sus compañeros de clase.

Esta situación generalmente se presenta como consecuencia del desconocimiento de la sociedad en cuanto a la forma de interactuar con personas invidentes o de escasa capacidad visual en diversas circunstancias, ya sea en el campo de la enseñanza como en la vida cotidiana; a su vez, existe desconocimiento de los potenciales de estas personas, sus capacidades, necesidades, y aportes a la vida social. Aunque existe un marco legal, este no es totalmente llevado a la práctica, motivo por el cual ha sido imposible llegar con ofertas de inclusión a todos los escenarios, y es solamente a través de la decisión voluntaria de los actores sociales que pueden surgir cambios, y decisiones para brindar oportunidades de inclusión.

El factor limitante se da por los antecedentes socioculturales envidados por los prejuicios y los imaginarios relacionados con la discapacidad. Asimismo, es necesario indicar que el contacto constante con el estudiante invidente, vivir de cerca su realidad, escuchar las anécdotas sobre la problemática que en algunos casos le ha tocado experimentar, hace motivador y enriquecedor plasmar su historia de vida.

De este modo, se espera contribuir y orientar mediante la práctica diaria a otros docentes y personas involucradas en el proceso educativo a que sean portadoras de la importancia de visibilizar una problemática latente en las aulas de clase como es la falta de visión. Se espera que de alguna manera el presente trabajo sirva de ayuda para reflexionar sobre la forma adecuada como se debiera actuar, y los procedimientos educativos que hagan posible asumir con mayor eficacia y responsabilidad su labor. Se trata de una invitación para asumir juntos como ciudadanos comprometidos la noble misión de construir una educación inclusiva de calidad para todos los alumnos sin distinción.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general:

- Analizar los elementos institucionales y pedagógicos de la IE parroquial que inciden en la inclusión educativa de un adolescente invidente de quinto de secundaria.

1.2.2 Objetivos específicos:

- 1) Analizar los documentos de gestión institucional de la I.E.Pq. en relación con la inclusión educativa del estudiante invidente.

- 2) Analizar los elementos pedagógicos que utiliza la comunidad educativa para promover la inclusión del estudiante invidente.
- 3) Describir la percepción del estudiante invidente acerca de los resultados de su inclusión en la institución educativa parroquial.

1.3. Hipótesis:

1.3.1 Hipótesis General:

- La educación inclusiva impartida en el Colegio Parroquial demuestra que los materiales pedagógicos utilizados, y el uso del currículo no son adaptados a la realidad y necesidad de esta población.

1.4 Categorías

1.4.1 Educación inclusiva

El origen del término inclusión se ubica en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, donde se promovió la idea de la Educación para todos. Es en la llamada Conferencia de Salamanca en 1994, donde se fomenta de modo casi generalizado, como principio y política la palabra inclusión, proclamándose principios que lleven a encaminar la construcción de una educación para todos.

La educación inclusiva es aquella que defiende una educación eficaz para todos, basada en que las escuelas deben tener como finalidad satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de forjar los cimientos para que sea factible educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social.

Implica la normalización de los esquemas educativos, es decir, que en lo posible, la persona con discapacidad debe gozar de los mismos derechos y obligaciones que todos los ciudadanos, la individualización que significa regirse en torno a criterios específicos en cuanto a la intervención profesional; metodología especial, adaptación curricular, etc. Además de la sectorización que nos dice que los servicios educativos especiales deben darse en el espacio donde el alumno con discapacidad vive y se desarrolla. Hay un énfasis en la necesidad de

avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar (Arnaiz, 2000).

En ese sentido, debe ser entendida como una forma de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo, un medio de asegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el común de sus compañeros escolarizados en una escuela regular. Se aspira a que todos sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bienvenidos y aceptados; formen parte de la vida de estos, y sean vistos como un reto para avanzar. No basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en los centros ordinarios, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de los mismos.

Por ello, las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos por igual, pues la inclusión significa ser parte de algo, formar parte del todo, asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los estudiantes etiquetados como diferentes. “La educación inclusiva es “una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario, que valora positivamente la diversidad y que todo el alumnado debe aprender a lo largo de su escolaridad” (Stainback y Stainback, 2007, p. 59).

Otra definición, tomada por Ainscow, Booth y Dyson (2006) afirma que es el proceso de mejora e innovación sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de promover el aprendizaje y la participación de los alumnos, prestando mayor atención a aquellos más vulnerables, eliminando o minimizando, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras que limitan la interacción en la vida cotidiana de los estudiantes.

Todo ello requiere de un proceso de dimensión transversal, relativo a la tarea de planificar, implementar y sostener procesos de mejora escolar para tratar de resolver los dilemas y conflictos del centro escolar intentando siempre ser más inclusivos, lo que, entre otros factores determinantes, obliga al compromiso de hacer de la participación, de la colaboración, del apoyo mutuo y del dialogo igualitario, la vía para resolver las tensiones y valorar las diferencias. La mirada que nos permite clasificar, nombrar los objetos, las experiencias y a las personas, no es igual para todos. La educación inclusiva tiene que ver con el reconocimiento del otro para vivir de manera natural la diversidad humana.

1.4.2 Comunidad Educativa

El concepto de comunidad educativa es entendido de diversas maneras, la más sencilla es afirmar que es la suma de padres, madres, estudiantes y profesores que conforman una misma institución escolar. Pero es más que eso, es algo que está por construir, alude a una fuerte democratización de las relaciones entre profesores, alumnos, directivos, padres y madres de familia, y la comunidad local. Está enmarcada en una determinada cultura organizacional, como una manera peculiar de pensar, vivir y expresar los significados, los valores, las tradiciones y las costumbres (Jares, 1993).

El elemento más significativo de esta unión son las metas, pues para llegar a su logro, los miembros de la organización planifican métodos, distribuyen los recursos necesarios, entre otras tareas. Es decir, quienes participan en una comunidad comparten patrones de actividad en torno a unos fines, y sumado a ello, está un sentido de pertenencia, que es lo más definitorio de una comunidad.

Lo que hace regular el funcionamiento de la comunidad educativa, es ese conjunto de personas y grupos sociales que, por medio de la acción educativa, persiguen metas relacionadas con el desarrollo individual y cultural, comprender los patrones de actividad, los roles y, en general, el desarrollo de los educandos. Crea el ambiente para que se logre la formación integral de las personas que la constituyen y el medio para su desarrollo personal y profesional (Posada, 2000).

La comunidad educativa aspira a una educación integral, y se convierte en un escenario abierto al espacio público local que posee principios o conjunto de valores, creencias, normas que orientan y regulan su vida de interrelaciones sociales; estos son el soporte de su visión, misión y objetivos estratégicos; sobre ellos se organiza y se compromete a brindar a los educandos una educación integral y de calidad. Mediante una interacción solidaria, integrada y creativa de pluralidad de personas, permite la organización comunal de bases para la cooperación y cogestión de los servicios dedicados a la educación para la promoción de la vida comunal, dentro del ámbito de un territorio determinado (Martínez-Otero, 2006).

Kemmis (1993) sostiene que esta comunidad es una propuesta para la conformación de un conjunto de profesores como forma de organización educativa, y señala las condiciones que deben existir para dicho fin: las personas deben compartir creencias y valores, las relaciones que se establezcan entre ellas deben ser directas, sin límites y no aisladas, dichas relaciones se deben caracterizar por una reciprocidad equilibrada, es decir, que los actos individuales benefician a todos, existiendo un sentimiento de respeto mutuo.

Por otro lado, la comunidad educativa se ha planteado en relación con la participación en el gobierno escolar y en relación con el entorno; no solo el entorno inmediato, sino también el contexto más amplio; la situación nacional, la construcción de acuerdos, el problema de la convivencia, la formación de valores y formación ciudadana, etc. Su participación debe ser propiciada en forma permanente, para ello, es necesario mejorar la comunicación dentro de la escuela, entre los directivos, docentes, administrativos y alumnos, y fuera de ella, con los padres y madres de familia. Crear compromisos, facilitar la comunicación y el intercambio y aprender a conocerse mejor, pues es difícil que haya implicación si no hay confianza entre las personas (Plaza, 1996).

No obstante, las características de la escuela, las contradicciones en las que está enmarcada, hacen muy difícil la construcción de una comunidad educativa, además, hay que tomar en cuenta que no puede estar desligada de la cultura escolar, ese currículo oculto que se manifiesta en la vida cotidiana del centro educativo. Por ello, hablar de comunidad educativa supone no solo transformar los ideales de la escuela, la construcción de proyectos educativos institucionales, sino también las prácticas institucionales reales (Sequeda, 1996).

1.5 Antecedentes

Existen estudios sobre educación inclusiva que muestran los resultados acerca de los procesos de integración de las personas con necesidades especiales en contextos educativos regulares, así como acerca de las concepciones y conocimientos que tienen los docentes sobre el tema.

Moreno (2013), en su tesis doctoral titulada “Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial del estado de Hidalgo (México). Un análisis del discurso”, busca como objetivo principal mostrar cómo es que se manifiesta la integración, inclusión y/o exclusión de los niños con discapacidad en el área intelectual, visual, auditiva y motriz en el discurso de los profesores y padres de familia en tres escuelas representativas de educación primaria.

Los resultados arrojados afirman la existencia de un mayor número de factores de inclusión que de integración en el aspecto social y curricular con el apoyo de padres de familia y profesores. Contribuyen también a la inclusión factores como la sensibilización de los docentes, el trabajo colaborativo y el trato igualitario de la comunidad educativa. En la parte institucional destacan las adecuaciones arquitectónicas, curriculares y de materiales, así como la evaluación interdisciplinaria.

Por otro lado, Párraga (2015) en sus tesis de maestría que se titula “Realidad de las personas con discapacidad visual y escolaridad inconclusa en San Pablo de Manta, y propuesta de guía de estrategias metodológicas para potenciar el aprendizaje de lecto escritura”, propone diagnosticar la realidad educativa de las personas con discapacidad visual y escolaridad inconclusa y diseñar una guía de estrategias metodológicas para potenciar el aprendizaje de lecto escritura de Braille.

En ese sentido, el estudio demostró que la inclusión de las personas con discapacidad visual a la educación regular es una acertada medida legal por cuanto permite que ellas puedan adaptarse a un ritmo de trabajo regular como los demás, se aprende a convivir con las diferencias individuales, aprendiendo a respetarlas. Fundamentalmente se aprende a ser seres humanos sensibles, con capacidades para aprender y comprender al prójimo, y entender que en las diferencias existe una gran riqueza de conocimiento. Aun así, se evidenció que existen dificultades en el aula para trabajar con este público, y se demostró que los docentes deben estar preparados para que la metodología y estrategias que puedan utilizar sean las convenientes; de este modo significará un enorme beneficio para el estudiante con estas características.

A su vez, la tesis de Britto (2018), que lleva por nombre “Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria” tiene como objetivo explorar las concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de universitarios de la carrera de educación primaria en una universidad privada de Lima. Se consideran en dicho trabajo la discapacidad motora (parálisis cerebral), visual (baja visión), cognitiva (síndrome de Down, discapacidad cognitiva leve sin diagnóstico) y trastornos del neurodesarrollo (autismo).

Se evidenció a lo largo de la investigación que no cuentan con información suficiente sobre los componentes esenciales para asegurar una educación inclusiva de calidad (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) y que las instituciones educativas en las que realizan sus prácticas preprofesionales tampoco contribuyen a ello.

Del mismo modo, a pesar de que se han identificado concepciones que resaltan las beneficios de la educación inclusiva, también se observa que los participantes no han interiorizado el modelo social de la discapacidad, que evita tanto estigmatizar como encubrir las necesidades de los estudiantes; por el contrario, desde este modelo se reconoce que hay estudiantes que necesitan un apoyo especializado a través de la colaboración del docente, y que este se comprometa a realizar los ajustes razonables y pertinentes en el aula.

Debido a lo antes indicado, se puede señalar que en nuestro sistema educativo actual la inclusión educativa es todavía un tema pendiente a pesar de que existe una normativa en materia de educación y atención a las personas con discapacidad. Las herramientas y mecanismos para responder a los desafíos que significa una verdadera atención inclusiva no se encuentran desarrollados e implementados adecuadamente, y, por ende, son poco efectivos y no resuelven las diversas situaciones que se presentan en las escuelas.

La educación inclusiva es un derecho para todas las personas por igual, la participación y progreso del estudiante depende, entre otras cosas, del diseño de accesibilidad universal hacia materiales y entornos adecuados para remover obstáculos y fomentar la igualdad de oportunidades. Asimismo, un compromiso definido de los agentes involucrados en el sistema educativo que también atañe a la sensibilización e implicación activa de las familias es una inversión que debe trazar la sociedad y convertirla en un lugar más humano. Es un horizonte anhelado por las familias, niños, jóvenes y adultos con discapacidad, pero por lo general, vivido como inalcanzable debido a las grandes dificultades y experiencias desafortunadas en las escuelas.

Finalmente, los estudios antes mencionados nos muestran que puede conocerse y aplicarse una educación inclusiva, no obstante, esta no reúne los requisitos de una total calidad porque no garantiza la adecuada integración del estudiante con necesidades educativas especiales. En este sentido, dichos resultados nos sirven como punto de partida para investigar la inserción de un estudiante invidente.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 La educación inclusiva

2.1.1 Definición de educación inclusiva

Para Vlachou (1999), la educación inclusiva encierra una compleja infraestructura de reconstrucción de la educación donde deja entrever la importancia de modelar la jerarquización educativa aún existente en pleno siglo XXI. El autor expone que:

La inclusión no consiste en masificar unas escuelas que ya están sometidas a suficientes presiones. (...) la inclusión no tiene nada que ver con programas individuales a corto plazo, con unidades especiales, con enfoques regidos por la noción “premio-castigo” ni con diseños experimentales; por el contrario, tiene que ver con cuestiones relativas al poder, el control, la disciplina, las prioridades y la conformidad con conjuntos de valores ya establecidos. (...) la integración no solo depende de la aplicación de unas leyes. (...) es una cuestión de compromiso. Los profesores desempeñan un papel primordial en la creación de estructuras más abiertas y democráticas. (p.235)

Los autores Araque y Barrio de la Puente (2010), definen a la educación inclusiva como “el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo, además del derecho de cada sujeto a recibir una educación conforme a sus necesidades propias de aprendizaje y con las capacidades que muestra”. La inclusión es un proceso de adaptación en constante evolución y en periodo de desarrollarse en toda su plenitud.

Lozano (2007), afirma que se trata de un proceso que debería empezar por establecer la filosofía de la inclusión como respuesta a la diversidad de los alumnos; considerar a todo el personal de la escuela como un conjunto; hacer de la escuela una comunidad, reflexionar sobre un currículo abierto, enfatizando más la colaboración que la competencia.

La educación inclusiva debería contemplar una sociedad donde participen todos los ciudadanos, eliminando cualquier tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales, pues lo que pretende esta inclusión es educar juntos a todos los estudiantes, prestando atención especial a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela.

Busca combatir las desigualdades y la discriminación, y aprovechar la diversidad como una fuente de enriquecimiento personal.

En la educación inclusiva el profesor tiene el papel de generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo, capacitando a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros. La escuela inclusiva se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, estudiantes, familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano, y en la toma de decisiones que dirigen su funcionamiento.

Para el Minedu (2009), el enfoque inclusivo busca que todos los estudiantes fortalezcan su autoestima, se valoren y reconozcan sus potenciales, así como que cada una de las personas que interaccionan se enriquezcan mutuamente, viviendo en solidaridad y de esta forma mejoren sus expectativas de vida. Se concibe la individualización de la atención en relación con la identificación de las necesidades educativas y su relación con las exigencias que plantea el currículum único y flexible, que se adapta a las características y necesidades del estudiante, siendo la intervención en el espacio del aula.

Este es un enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo, en todo el ámbito nacional, constituyéndose en un reto para impulsar la educación inclusiva e intersectorial que brinde atención integral a este segmento de la población escolar. Reconoce y valora la diversidad en el espacio escolar, la misma que se expresa en los diferentes estilos, ritmos, capacidades y necesidades que los estudiantes tienen frente a su aprendizaje, lo cual ha significado la transformación progresiva del sistema educativo en sus políticas, culturas y prácticas.

El Minedu afirma que una educación verdaderamente inclusiva debe reunir las siguientes características:

- Individualización centrada en la interacción alumno-tarea-ayudas.
- Currículo que se adapta a las necesidades de los estudiantes.
- Respuesta a las barreras al aprendizaje y la participación.
- Medidas de atención a la diversidad para todos.
- Principio organizativo: búsqueda de alternativas didácticas que hagan posible aprender juntos a todos.

Rieser (2012) manifiesta que la educación inclusiva muestra que el problema de la falta de una verdadera accesibilidad al sistema se encuentra en la institución, y no en el estudiante, y debido a ello, el sistema educativo debe transformarse para hacer posible la participación eficaz de los estudiantes con discapacidad. Este enfoque enfatiza el papel que desempeña el

entorno en la identificación y eliminación de las barreras que obstaculizan la participación de las personas con discapacidad.

Cueto, Miranda y Vásquez (2016), afirman que la inclusión educativa implica una gama de características muy concretas: se da a través de un proceso donde participan todos los miembros involucrados, pues es para todos, mediante la flexibilidad curricular que debe garantizar una respuesta adecuada a cada diferencia; el objetivo final es la educación de calidad. Es su misión facilitar el desarrollo de los principios básicos para el aprendizaje, sin dejar de lado el apoyo particular que precisen determinados estudiantes. Cada vez se han de promover con mayor énfasis los marcos normativos adecuados y las estructuras coherentes para hacer eficaz la educación inclusiva.

Nos quedaremos con la definición de Ainscow (2001), por considerar que reúne los elementos necesarios para una adecuada caracterización del término, y por ser un autor que a lo largo de los años ha tenido un verdadero compromiso en desarrollar las diferentes aristas en las que se hace presente la educación inclusiva. Para el autor, la educación inclusiva es un proceso sin acabar, que depende de la organización continua de la educación general y de su desarrollo pedagógico. Aclara al respecto que la inclusión es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de estos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas.

Se puede afirmar entonces que la educación inclusiva es el derecho que todo alumno tiene a adquirir un verdadero aprendizaje, que se acerque a la comprensión de la realidad de nuestra sociedad, además de la facultad de cada alumno a obtener una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje. Permite equiparar oportunidades y buscar las mismas expectativas para todas las personas.

2.1.2 Historia de la Educación Inclusiva

Dentro del marco internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano y la necesidad de garantizar el derecho a que todo ciudadano tenga el mismo nivel educativo de calidad, es preciso recordar que en el año 1990, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, se acordó entre otros puntos, modificar las desigualdades y suprimir las discriminaciones de grupos excluidos, garantizar el acceso de todos a la educación al promover la igualdad de oportunidades, aumentar los servicios educativos y mejorar la calidad de los mismos.

Luego, en junio de 1994 se realizó en Salamanca, España, la reunión de la Unesco, cuyo tema central es la educación de los niños con necesidades educativas especiales, y nace la llamada Declaración de Salamanca. En el Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, se establece – como principio rector - que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Con esto se extiende la expresión necesidades educativas especiales; cobra fuerza el concepto de la integración escolar y con ello, la revisión de la llamada Pedagogía Especial o Diferencial, que promulga que los niños con discapacidad deben beneficiarse de los servicios educativos ordinarios, propios de la comunidad.

Con fecha posterior, en el año 2000 se lleva a cabo la Evaluación de la Educación para Todos a través de cinco conferencias regionales, cuyo propósito era evaluar los avances logrados, en diez años, desde la promulgación de la Declaración mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990. Se propusieron desde la realidad de los países reunidos en cada conferencia, las estrategias pertinentes para garantizar el derecho a la educación, teniendo como base el Marco de Acción para las Américas.

Ese año, la comunidad internacional se reunió de nuevo en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal. El foro hizo un balance del hecho de que muchos países están lejos de haber alcanzado las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Los participantes reafirmaron su compromiso de lograr la Educación para Todos y Todas en el año 2015, y las Naciones Unidas establecen los Objetivos del Milenio, entre ellos: la Educación para Todos y Todas. Se informa que en Iberoamérica no será posible cumplir con los Objetivos de Dakar para 2015 como estaba previsto: se amplía el plazo a 2021 (Metas 2021).

2.1.3 Políticas internacionales sobre educación inclusiva

Las políticas educativas son determinadas por el Estado y siempre deben estar relacionadas a su contexto social, político y económico, y considerando la realidad en donde se va a ejecutar. Así también ésta debe responder a las necesidades educativas, como es la formación humana, que implique la transmisión de valores y normas éticas que son determinadas por la sociedad.

El mayor desafío en el mundo actual es como hacer efectivo el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes, de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje, independiente de sus condiciones

personales, sociales y culturales. Dentro de la Normativa Internacional sobre Educación Inclusiva, de acuerdo con el artículo de la Unesco (2007) “El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe,” se encuentran los siguientes:

- ✓ Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- ✓ Convención de los Derechos del Niño – Naciones Unidas (1989), dispone que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación
- ✓ Cumbre mundial a favor de la infancia, Nueva York, (1990). Se inicia el intento por parte de las autoridades mundiales de enfrentar el problema de los marginados de la educación.
- ✓ Conferencia mundial sobre educación para todos. (1990). Jomtien Tailandia UNESCO declara que los objetivos de la educación para todos “apunta a lograr una educación básica de calidad, sin exclusiones, para todos los niños y niñas, y una educación a lo largo de toda la vida para los adultos, que les permita desenvolverse plenamente en la vida cotidiana”.
- ✓ Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, aprobadas en 1993 por la Asamblea de las Naciones Unidas. Estas normas tienen como finalidad garantizar que niños, niñas, mujeres y hombres discapacitados tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás, con el firme propósito moral y político de los Estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades.
- ✓ Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, Declaración de Salamanca, España. (1994). Los países firmantes se comprometen con una educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respalda además enmarco de Acción para las Necesidades Educativas especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones debe guiar a organizaciones y gobiernos.
- ✓ Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston). (1996). Una recomendación fue fortalecer las condiciones y estrategias para que las escuelas atiendan niños con necesidades especiales o que presentan dificultades de aprendizaje

debido a diferentes causas, como discapacidades, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.

- ✓ El Marco de acción de Dakar “Educación para todos”. “Cumplir nuestros compromisos comunes” (Foro mundial sobre Educación, Senegal-2000).
- ✓ Reunión Regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para todos (Santo Domingo- 2000). Donde se estableció el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, dando prioridad en cada país a los grupos más excluidos, y establecer marcos legales e institucionales para hacer exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.
- ✓ Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba - 2001). Reafirma la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia.
- ✓ Declaración de la Habana (2002). Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de “Educación para América Latina y el Caribe”, Cuba.

2.1.4 La Educación Inclusiva en el Perú

En el ámbito nacional, se puede afirmar que, en los últimos cuarenta años, el Sistema Educativo Peruano ha experimentado una serie de cambios significativos, los cuales se reflejan en la escuela y en la comunidad educativa, que buscan dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad.

El camino de la educación especial en nuestro país fue y sigue siendo muy complejo: desde las propuestas basadas en terapias individualizadas, con un enfoque clínico rehabilitador y en instituciones educativas especiales, hasta la implementación de un modelo social basado en un enfoque de derechos, siendo el más importante el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades que sus pares. Arnaiz (2003) menciona que “la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje, defender el trato justo e igualitario y el respeto mutuo entre los alumnos como una práctica cotidiana” (p. 67).

En el año 1971 se creó el Ministerio de Educación, un órgano normativo que ubica a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, responsable de formular las políticas y las orientaciones técnico- pedagógicas para el desarrollo de la educación especial a nivel nacional. Alude al respeto y reconocimiento de las diferencias para orientar las acciones

destinadas a atender la diversidad, que debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable, y un derecho del individuo que ha de ser contemplado en la escuela.

La Ley General de la Educación N° 23384, de los 80, en el capítulo XII De la Educación Especial, señala que es una modalidad destinada a aquellas personas que, por sus características, requieren atención diferenciada y abarcan tanto a quienes adolecen de ciencias mentales u orgánicas o desajustes de conducta social, como también a los que presentan condiciones sobresalientes. Por tanto, uno de sus objetivos principales es el de contribuir a la formación integral, así como orientar a la familia y comunidad para su participación en la identificación, tratamiento respectivo y reconocimiento de los derechos de las personas.

Asimismo, en esa década se establecen los Centros de Educación Especial (CEE), los cuales contaban con los niveles de educación inicial y primaria, para estudiantes excepcionales a partir de los seis años. Aquellos estudiantes con problemas motores y sensoriales se integraban a los colegios regulares a partir de la secundaria, pero con el acompañamiento de los Servicios de Apoyo y Complementación para la Integración del Excepcional – SACIE, y los estudiantes con retardo mental eran orientados hacia la formación laboral.

Adicionalmente, se aperturan aulas de educación especial en colegios regulares, en lugares donde no había la presencia de un Centro de Educación Especial. La finalidad era la de poder iniciar la atención educativa con la proyección de crear un Centro de Educación Especial. En la década de los 90's se desarrolló el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, con el asesoramiento de la UNESCO, incorporándose por primera vez a los estudiantes con discapacidad en los colegios regulares.

Posteriormente, se instaura la integración educativa en el sistema educativo a partir del año 1993, como preocupación principal para apoyar la educación de los alumnos integrados a la escuela regular, trasladando el enfoque individualizado y rehabilitador de la educación especial a la escuela regular. En el año 2003, el Ministerio de Educación, mediante la promulgación de la Ley General de Educación 28044, replanteó la educación básica regular, apostando por una educación para todos. La educación inclusiva emerge como respuesta ante las culturas y prácticas tradicionales asociadas a un modelo clínico, rehabilitador, basado en la patología, para promover una comunidad y una escuela que acoja a todos los estudiantes, sustentada en el planteamiento de atención a la diversidad para atender al conjunto de estudiantes con todas sus diferencias y en cualquier circunstancia.

Dicha ley señala entre sus principios: una educación de calidad, ética, democrática equitativa, inclusiva, intercultural, innovadora y de conciencia ambiental. Incorpora a las

personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados vulnerables y de zonas rurales en el sistema de EBR, EBA, EBE y ETP; establece políticas compensatorias de acción positiva para suplir desigualdades (asignación de recursos por alumno en las zonas de mayor exclusión, adaptaciones curriculares y capacitación docente con enfoque inclusivo). Aborda una concepción de educación inclusiva transversal, explicitando entre otros principios la calidad y la equidad, y cuyos marcos orientadores fueron planteados en los reglamentos de los diferentes niveles, modalidades y formas educativas, detallándose aspectos fundamentales para proponer una respuesta educativa pertinente.

Se implanta la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012, con la preocupación básica de modificar plenamente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas, para responder a las necesidades educativas de todos y cada uno de los educandos. La Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973 emitida en el 2012 establece el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, y promueve la inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica.

Asimismo, el Minedu ha hecho posible la construcción de los marcos básicos para promover el diseño, implementación y desarrollo de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas inclusivas basado en cuatro objetivos estratégicos: Cobertura, Conversión, Calidad Educativa y Sociedad Educadora. Se han dado avances significativos a través de la construcción conjunta de un modelo de intervención expresado en los reglamentos de la Ley General de Educación, para su aplicación en el sistema educativo.

De este modo, quedó establecida que la modalidad de Educación Básica Especial constituye el soporte del desarrollo de la educación inclusiva en el país, por lo tanto, es responsable de las acciones de asesoramiento y apoyo, así como el acompañamiento a los actores educativos para promover el desarrollo de capacidades y favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes, respetando sus diferencias. Existe una tangible preocupación del Minedu por una educación básica para todos, que no significa que haya suficientes escuelas disponibles para quienes ya tienen acceso a ella, sino que involucra la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación de escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Se busca promover una vida en comunidad; ser un espacio de apertura, que alienta el sentido de pertenencia, que motive la participación de todos sus miembros en la vida institucional y favorezca la realización individual de cada sujeto.

2.1.5 Características de la educación inclusiva

Cardona (2008), al referirse a la educación inclusiva, señala que entre las características que forman la base de esta modalidad educativa se incluyen el ofrecimiento de iguales oportunidades de participación a los alumnos, una actitud auténtica hacia las capacidades de aprendizaje de todos, y un conocimiento básico por parte del profesor de las diferencias individuales y de grupo. La escuela, como norma elemental, tiene que aceptar esa diversidad y proponer una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todo el alumnado por igual.

Esto supone la aceptación de una nueva concepción de la educación, la cual para López (2004) se caracteriza por ser defensora de la educación intercultural, ofreciendo un currículo que se adapta a la realidad del aula, y en ese sentido, acepta una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje, motivando la formación de grupos de colaboración, y cuya filosofía y principio elemental es el pensar en nosotros, entendiendo por “nosotros” a la comunidad. Es una escuela flexible en su currículo, evaluación, promoción y organización, que atiende la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje del alumno. Metodológicamente centrada en las características del estudiante, no en los contenidos, facilitando la diversificación de la enseñanza y personalización de las experiencias de aprendizajes comunes.

Para Maturana (1998), es imprescindible que una educación inclusiva tenga como prioridad el respeto a cada ser humano como persona, donde lo humano incluya la diversidad de etnia, religión, o procedencia y, a partir de ahí, se deje de lado la marginación a las personas que no son iguales a nosotros. Se caracteriza por la incorporación de un enfoque ético, que significa que no se limite a una clase donde se enseñan valores, pues los valores no se enseñan; se viven, se practican. El autor refiere que la cualidad significativa de los valores morales es su puesta en práctica de modo coherente entre el pensamiento y la acción.

Por otro lado, León (2013) manifiesta que la educación inclusiva ha de presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad y valoración de las diferencias, partiendo del currículo como una propuesta reflexiva para responder a las necesidades de construcción personal y social. Se hace imprescindible el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque interactivo, continuo y activo, que conlleve a reducir la exclusión dentro y a partir del entorno educativo.

Existe una coincidencia de los autores en cuanto a valorar lo diferente y trabajar para el respeto hacia esa población diversa, debemos crear conciencia de un respeto hacia lo que no es común a nosotros, y que nos obliga desde la visión de nuestros valores éticos y morales a

trabajar en conjunto para un bien común. Es el propósito de llegar a un bienestar de aquellos que han estado relegados por una mala concepción de lo que significa la inclusión.

2.1.6 Enfoques de educación inclusiva

La educación es un proceso fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad; por tanto, no debe verse como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos, tal como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). La educación es un derecho humano básico; principio reafirmado en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989).

En la década de los 70 y 80, la atención a la población con discapacidad tenía un enfoque clínico y el problema estaba centrado en el sujeto, generando bajas expectativas frente a sus posibilidades educativas. Además, se les proveía un programa terapéutico o remedial y las clasificaciones se realizaban en función a los tipos y grados del déficit. Los profesionales especializados tenían la responsabilidad del diseño de programaciones específicas, lo que generaba un currículum paralelo, según el tipo de discapacidad.

Con la presentación del informe Warnock (1978) realizada por una comisión de expertos en el Reino Unido, se da otra mirada a esta población marginada, y se propone el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), en lugar de los términos deficientes o impedidos. El propósito básico fue analizar y revisar alternativas a la situación de la educación especial de ese momento. Posteriormente, las declaraciones y marcos de acción de Jomtien (1990) y Salamanca (1994) producen un gran cambio en la propuesta educativa, postulándose una revaloración de la persona con discapacidad, se traslada así de un enfoque clínico a otro social.

Lo primordial a resaltar de este nuevo enfoque es la inclusión del nuevo término de NEE, como una alternativa a las denominaciones que se venían utilizando como: deficiente, inadaptado, discapacitado o minusválido. Sin embargo, este hecho no debe ser entendido solo como un cambio en el lenguaje, sino que es preciso comprenderlo como un cambio conceptual más profundo, en relación con las características y necesidades de ciertos alumnos; ya que se está aludiendo al reconocimiento de la heterogeneidad de las personas (Arnaiz, 2003).

Desde esta nueva perspectiva, el objeto de la educación especial se relaciona con una situación de aprendizaje y no a una condición definida por la naturaleza del desorden que mediante la evaluación solo conduce al etiquetamiento, la categorización y la segregación. Así como lo señala Ainscow (2001), necesidades educativas especiales hace referencia a un

planteamiento de carácter educativo que supone dificultades en el proceso de aprendizaje para acceder al currículo de forma temporal o permanente. Asume que las causas de dichas dificultades tienen un origen interactivo, por lo que, dependen tanto de las condiciones particulares del estudiante, como de las características del entorno en que se desenvuelve.

En este nuevo modelo social de la discapacidad se da énfasis al contexto y las barreras que esta presenta para el estudiante con necesidades educativas especiales. Las limitaciones pueden ser de tipo arquitectónico, comunicacionales, las informacionales o actitudinales estas última directamente asociadas a prejuicios. Asimismo, afirma que tener impedimentos físicos o mentales es una forma de vida que es además digna, y por ello apuesta por los derechos humanos. Además, comprende que la deficiencia se muestra en la persona a nivel físico, emocional o psicológico, pero la discapacidad involucraría los factores sociales que impiden a las personas con diversidad funcional, su inserción en la sociedad (Silex, 2015).

2.1.7. Desafíos de la educación inclusiva

El discurso modernizador de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, ha pretendido avanzar hacia una visión más justa de su significado, ya que frecuentemente la desigualdad se justifica a partir de la diferencia. La identidad y la alteridad, las diferencias entre nosotros y los otros, son partes fundamentales de los procesos de inclusión y exclusión, que deben ir de la mano de la justicia. Tomando como referencia la relación entre el individuo y la alteridad, esta se utiliza en sentido filosófico para hacer referencia a la perspectiva de “el otro” desde la forma como lo ve uno mismo. Se refiere a tener la capacidad de entender y respetar “al otro”, sus derechos y sus diferencias con las de uno mismo. Levinas (2000) señala que lo que define al ser humano no es el ser, tampoco el interés, sino el desinterés, quiere decir que el Otro responde a aquello que no soy yo, que es anterior a mí y, gracias a lo cual yo soy quien soy.

Esta cercanía hacia el otro no es para conocerlo, sino que es una relación de tipo exclusivamente ético, en el sentido de que el otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. El sujeto está llamado a responder del otro, hasta de su propia responsabilidad. De este modo, a este otro no lo determino a partir del ser ni a partir del conocimiento, sino que él permanece intacto en su alteridad, es absoluto.

Surge el cuestionamiento de comprobar si es que en la educación inclusiva se visibiliza esa real preocupación por el otro, el que no es igual a mí, pero al que respeto y valoro por igual. Parte de la sociedad el tener una nueva mirada hacia la inclusión que denote un genuino interés

y voluntad de hacer lo posible para acoger al prójimo, mostrar voluntad de apoyarlo y cuidarlo para lograr su bienestar y su adecuado desarrollo en el entorno educativo.

Partiendo del enfoque de alteridad aplicado a personas que presentan alguna diversidad funcional, en este caso una persona con discapacidad visual, se sostiene que el hecho de presentar alguna discapacidad no tendría porqué anular aquello que lo hace diferente al resto, es decir su alteridad, eso mismo que hace que se le reconozca como un otro. En este contexto, se apela a una educación en la que haya un reconocimiento y aceptación de la alteridad como factor social propio de la heterogeneidad, es decir, aceptar y valorar la diferencia como algo intrínseco del otro.

Por otro lado, Derrida (1984) se refiere al término de deconstrucción, pertinente citarlo pues en la educación inclusiva se trata justamente de deconstruir nuestra realidad, siendo necesario para ello acudir a nuestra herencia y tradición, reformulando conceptos y buscando en su origen el principio de diferencia. Es primordial profundizar en el significado de igualdad, justicia, democracia, verdad, entre otros, para ejercer estas desde una nueva actitud que se afianza en la relatividad de nuestras construcciones culturales y creencias.

La finalidad es la de consolidar una nueva forma de relacionarse y convivir a través de una lectura que tiene en cuenta el tipo de sociedad que somos versus la que debiéramos ser. Es por eso que Derrida pone en tela de juicio el carácter de las representaciones sociales y del poder que las sostiene, afirmando que estas operan desde tradiciones y prejuicios confundidos con verdades esenciales. Esta afirmación del autor nos lleva a reflexionar y abrirnos a una nueva configuración de nuestros presupuestos culturales, sociales y económicos, todo ello, desde el compromiso con la alteridad, a través de un compromiso intelectual y ético. Su teoría parte del compromiso con la diferencia, siendo certero al señalar que existen tipos diferentes de sociedad y de individuo, y esto representa un gran desafío al que hacer frente.

Para Slee (2010), el problema crucial de la educación inclusiva es la ausencia de dispositivos para comprenderla multidimensionalmente, la complejidad del escenario educativo actual brinda la posibilidad de cuestionar y visualizar la necesidad de modernizar las bases teóricas y metodológicas que han sustentado un discurso añejado a la luz de la imposición de un modelo tradicional de Educación Especial.

Para concebir un enfoque reconstruido, nos dice el autor, debe considerarse lo siguiente:

conceptualizar la inclusión como un proyecto político preocupado por un examen sobre la identidad, la diferencia, la desventaja y la opresión; poner en evidencia los obstáculos que presenta la educación, formular un marco de valores para apostar por un nuevo concepto de

ciudadano y ciudadanía, favorecer la ruptura de las categorías vigentes para lograr una vida más armoniosa, y legitimar y poner en práctica los derechos ya existentes para convertir la escuela en agente del cambio social.

La educación inclusiva debe comprender el *modus operandi* de la exclusión y sus efectos en la educación, orientándose a superar la neutralización del otro, invitando a establecer mayores espacios de reciprocidad ciudadana, donde lo importante sea emancipar a los tradicionales grupos de significación sobre un conglomerado de categorías que los reducen o cosifican. Surge la necesidad de construir un nuevo campo de eticidad más cercana a los requerimientos de la población en general (Gentili, 2012).

El desafío crucial que advierte la educación inclusiva como instrumento de transformación, requiere configurar nuevas prácticas educativas y sociales que diagnostiquen en contra de la exclusión y permitan repensar nuevos formatos de empoderamiento ciudadano. Se requiere avanzar hacia un nuevo concepto de ciudadanía más deliberativa, empoderada, reflexiva, y crítica de su medio cultural circundante (Moriña, 2008).

2.1.8 Necesidades Educativas Especiales – NEE

El término Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), se conoce por primera vez debido al concepto que se desarrolla en Inglaterra en el año 1978 y es la base de un informe que elaboró el Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes presidido por Mary Warnock. Se considera que este documento es fundamental para el desarrollo de la integración educativa, pues desechaba la idea de impartir dos sistemas diferentes de enseñanza, catalogando a los niños en dos clases, unos deficientes y otros no deficientes.

Warnock (1991) hace una mirada retrospectiva y reafirma su compromiso con la respuesta a las necesidades educativas especiales, lo que lleva a la autora a señalar:

La educación era un sendero a lo largo del cual cada niño y adulto tenía derecho a caminar, un derecho "de tránsito". Para algunos, este sendero era relativamente suave y fácil, para otros un lugar con obstáculos. Estos podían surgir por una variedad de causas y podían en algunos casos ser terriblemente desalentadores. Era la obligación de los servicios educativos, creemos, capacitar a los niños para llegar tan lejos como fuera posible a lo largo del sendero, ayudándolos a superar los obstáculos. Proporcionar tal ayuda fue responder a las necesidades especiales de esos niños. Y así el concepto de necesidad

educativa, siempre latente en el pensamiento educativo (ciertamente no es nada nuevo) llega a adquirir importancia a finales de los 70 y a principios de los 80, y fue incorporado en el Acta de Educación de 1981 (Warnock, 1991, p. 147).

Desde esta perspectiva, se puede decir que los estudiantes con necesidades educativas especiales son definidos por la singular demanda educativa que plantean, por los específicos recursos personales, materiales y técnicos que pueden precisar, y, por el suplemento y concreción de la educación que necesitan. Las necesidades educativas especiales se presentan a lo largo de un continuo que va desde las más leves; aquellas a las que se puede responder con ligeras modificaciones en el currículo ordinario, a las más graves; aquellas que van a precisar de medidas educativas más particulares y que se van a apartar significativamente del tipo de respuesta que se ofrece a la mayoría del alumnado.

En general, hasta la actualidad la utilización del término de necesidades educativas especiales ha venido asociado a dificultades o incapacidades de los alumnos. Aun reconociendo los importantes avances que se han venido produciendo, estamos todavía lejos de considerarlas como algo enriquecedor para todos y para el desarrollo de procesos educativos individuales y colectivos. Como pone de manifiesto Zabalza (1996) la defensa del derecho a la diferencia y a ser tratado por igual constituye uno de los valores más destacables de la educación de nuestros días al que merece la pena dedicar grandes esfuerzos a su consecución.

a. Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad visual

Los alumnos con discapacidad visual presentan algunas necesidades educativas derivadas de la dificultad de acceder a la información a través del sentido de la vista, lo que significa un esfuerzo adicional para el estudiante. Por ello, deben acordarse las medidas necesarias como respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, con el fin de “planificar las normas que deben ser adoptadas y la definición de los medios y recursos necesarios para hacer efectivo el derecho de este alumnado a la igualdad de oportunidades en educación (Barton, 1998, p. 27).

Cuando la ausencia de visión es total, existe la necesidad de promover el desarrollo perceptivo del resto de los sentidos. Es especialmente importante el tacto intencional mediante la manipulación con movimiento de objetos. Esto es la percepción háptica, que es el funcionamiento integrado de los subsistemas del tacto, funcionamiento que contempla una

dimensión intencional consistente esencialmente en la dimensión activa, exploratoria, del tacto en su funcionamiento natural (Lederman y Klatzky, 1987).

Si el alumno conserva algún resto visual, se deberá potenciar ese resto por pequeño que sea, con ayudas ópticas y no ópticas. Se asume que las personas con ceguera, de forma innata, poseen una capacidad mayor para escuchar o percibir al tacto. Esto puede llegar a potenciarse, pero solamente a través de un aprendizaje continuado que se da desde que el estudiante es un infante, mediante el uso continuado del oído y el tacto en movimiento.

Existe una gran heterogeneidad entre la población con discapacidad visual. De acuerdo al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, dependiente de la Unidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, esto se debe a distintas causas que están relacionadas con:

- **Grado de visión:** en cuanto a la cantidad y calidad de visión podemos hablar de personas con ceguera total (personas que no ven nada, ni siquiera luz) o personas con un resto visual que les sirve para leer (con cierta ayuda) o moverse con seguridad. Según la funcionalidad visual de cada alumno, se determinará la necesidad de los recursos adecuados (la utilización del sistema braille, por ejemplo).
- **Tipo de discapacidad visual:** según la patología visual las necesidades serán diferentes, en función de la forma de ver. Habrá casos en los que la patología visual repercuta más en la visión de cerca (en las tareas de lectoescritura, por ejemplo) y otros en los que repercuta más en la orientación y movilidad (en la actividad física o en las relaciones con los iguales). Además, si la patología es progresiva, se deberá actuar de forma adecuada para prevenir con tiempo la necesidad de cambiar el código de lectoescritura (por ejemplo, ante una retinosis pigmentaria).
- **Momento de aparición de la discapacidad:** condiciona la capacidad de adaptación. Un bebé con ceguera total congénita se va adaptando de forma paulatina a la enfermedad (va desarrollando los demás sentidos) y tanto su entorno como el niño se van adaptando a la situación. Si se trata de una ceguera sobrevenida a edades posteriores, seguramente se producirá una reacción emocional traumática que obligará a utilizar estrategias específicas para afrontar la situación.
- **Presencia de discapacidades asociadas.** La presencia de discapacidades concurrentes con la visual (motrices, psíquicas, trastornos del desarrollo, sordo ceguera,

etc.) condiciona la forma de trabajo y las necesidades del alumno. Será necesario evaluar cuál de estas discapacidades prevalece y qué necesidades presenta el alumno en cada caso (Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro (2000)).

b. La Diversidad Educativa en el Aula

Uno de los problemas que aún prevalece en las escuelas es el de la atención a la diversidad, lo que constituye una brecha difícil, pero no imposible de combatir. Es un problema que debe ser asumido en forma responsable con el fin de planificar y atender las necesidades de cada estudiante, para programar medidas educativas y garantizar condiciones idóneas adaptadas a la realidad del alumnado. La atención a la diversidad dentro y fuera del aula ha de partir del reconocimiento de que somos personas diferentes desde el momento en que nacemos (Díaz-Aguado, 1996).

La diversidad es una realidad legítima de nuestra sociedad, una condición inseparable del hombre que ha estado presente siempre, y que se debe tener en cuenta en el proceso educativo, dado que encontraremos que los estudiantes muestran variedad de ideas, experiencias y actitudes, ya que cada individuo tiene registros previos diferentes ante un nuevo contenido; otros estilos de aprendizaje, que son resultado de las diferentes maneras de aprender, de las estrategias de aprendizaje, de las formas de comunicación, y diversidad de ritmos. Todos ellos son factores que deben combinarse entre sí, y que requieren una respuesta educativa con matices diferentes (García, 2005).

Una educación plural conlleva a educar desde la igualdad, teniendo respeto del otro, del diferente, del que es originario de otra cultura, o practique otra religión. Ya lo afirmaba López:

Reconocer la diversidad como un valor y no como un defecto implica romper con la clasificación y la norma, supone plantearnos una necesaria profesionalización del docente para la comprensión de la diversidad y requiere pensar en un currículo que, ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades a la vez que haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas (2004, p.54).

Para llevar a cabo este planteamiento pedagógico de aceptación y respeto a la diferencia, la escuela en su totalidad debe plantear una serie de recursos materiales y personales. Además, debe propiciar modos de actuación que favorezcan los objetivos planteados para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos sin excepción,

compensar sus diferencias e impulsar la integración y cohesión social. La educación, si es coherente con la misión que lleva consigo, debe evitar la reproducción de las desigualdades, promover el desarrollo de los individuos y las sociedades, consolidando de esta manera, valores democráticos. Citando a Pujolás (1998) “...la diversidad se contrapone a la normalidad, se entiende que son diversos aquellos alumnos que no son normales, cuando en realidad, la diversidad se identifica con la normalidad, lo más normal es que somos diferentes” (p.15).

Reconocer la diversidad y respetar las diferencias permite ampliar el horizonte de nuestra sociedad, donde se reconozcan, respeten y acepten las singularidades. Así también, se hace más sencillo entender la respuesta que el centro educativo ofrece a esta diversidad, pues asumirla conlleva a otra forma de entender la educación; trabajar por el desarrollo de la equidad, la igualdad de oportunidades, la exclusión de las desigualdades y la exploración de nuevas formas de encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez y Vilá, 1999).

c. Inclusión y Discapacidad

La problemática de la inclusión de alumnos con discapacidad es un tema que trasciende a los niños y jóvenes, y que debe ser afrontada desde un cambio cultural, un cambio en la educación en su conjunto. Los avances que puedan obtenerse van a depender, en gran medida, del compromiso que el Estado adquiera para implementar las condiciones necesarias en el sistema educativo. Se hace imprescindible un plan que se enfoque en acciones a corto y largo plazo, donde se perciba a los estudiantes con NEE con una mirada igualitaria, pero entendiendo y comprendiendo a la vez sus diferencias, dando importancia al aprendizaje del alumno, en términos de equidad, y que este se realice junto al común de los niños en la escuela (Barton, 1998).

La escuela, si se considera inclusiva, se debe convertir en el lugar donde se hace posible desarrollar competencias y actitudes que generen un cambio significativo en los estudiantes, y debe estar sustentada en un formato pedagógico exento de jerarquías que impidan a los alumnos desenvolverse libremente, dentro de un clima respetuoso de la diversidad individual y colectiva. Ya lejos están los conceptos limitantes que tendían a llamar a los estudiantes “alumnos especiales o discapacitados”, cambiándose dichos términos por alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Dentro de los principios en los que comulga la escuela inclusiva está la incorporación de una pedagogía flexible que se adapta a las distintas realidades del alumno, la convicción de que todas las diferencias son respetadas y valoradas, la certeza de que es la institución educativa la que debe adaptarse al alumno, y la garantía de un nivel elevado de éxito que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos por igual (Guajardo, 2007).

Arnaiz (2003) manifiesta que existe el deseo por conseguir que la diversidad inherente a cada persona sea reconocida y valorada por los agentes educativos, y en los presupuestos políticos, sociales y económicos, borrando la idea limitada sobre discapacidad, que, por lo general, se considera como dificultad; la discapacidad no es un asunto privado de las familias, es más bien una cuestión pública, que debe primar en la agenda del Estado, pues rebasa grandemente la capacidad de la que puede ser capaz una familia. Lo que se ansía es lograr un impacto considerable que derribe las barreras de acceso y de participación física, personal e institucional.

d. Erradicación de la desigualdad

Cuando se habla de igualdad de oportunidades en el contexto escolar, se hace alusión a que todos los alumnos tienen legalmente las mismas posibilidades educativas. Si estas posibilidades son accesibles a todos por igual, se puede afirmar que nos referimos a igualdad en el acceso. Una vez que está visible esta igualdad, y si existe una garantía de un programa educativo que guarda similitudes para todos los estudiantes sin distinción, si la igualdad de resultados supone que existen rendimientos similares entre los estudiantes procedentes de distintas esferas sociales, culturas o sexos, se podrá afirmar que existe una igualdad en educación. Solo la ausencia de las diferencias sociales, labor que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o la mejora de estrategias de intervención, permitirán el logro de objetivos cada vez más igualitarios (Marchesi y Martín, 1998).

Sin embargo, la manera cómo funciona el sistema educativo genera una influencia considerable en los niveles de desigualdad educativa. Existen factores como los criterios de admisión en los colegios, la cantidad de alumnos por aula, la formación y motivación de los docentes, las facilidades que se otorgan, o no, para que los alumnos continúen sus estudios, los materiales disponibles en el aula, entre otros. Todas las condiciones mencionadas guardan estrecha relación con los resultados que obtienen los alumnos, y tampoco se debe olvidar la responsabilidad de las escuelas y la comunidad en general para reducir las desigualdades (Rivero, 1999).

Hay escuelas que han creado un clima de aceptación y participación ampliamente institucionalizada, a través del cual se reflexiona sobre las opciones educativas, los sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir motivar a los alumnos en sus aprendizajes. No obstante, esto no se limita a los estudiantes, se considera que los padres de familia también tienen que involucrarse en el proceso, y se desarrollan iniciativas para su compromiso con la educación de los hijos. Son escuelas que han apostado por una educación de calidad, en términos de equidad, y que están dispuestas a combatir con decisión todo síntoma de desigualdad escolar (Berenstein, 1994).

No se puede dejar de lado el tema de los docentes y su necesario compromiso centrado en la mejora de la calidad educativa, ello supone una enseñanza alineada a las necesidades de los alumnos, considerando que son personas con diferentes capacidades y habilidades, cuyo ritmo de aprendizaje varía de uno a otro. Es necesaria la inclusión de proyectos y acciones claramente orientados a favorecer la educación de todo el alumnado por igual. La meta que se desea alcanzar es la eliminación de toda desigualdad, o gran parte de ella, logrando que todos los niños y adolescentes permanezcan en las escuelas, y avancen paulatinamente hacia un horizonte de calidad y equidad educativa (Rama, 1987).

Los procesos educativos en la actualidad tienen el gran desafío de superar la noción de que la erradicación de la desigualdad está asociada tan solo a una mayor cobertura educativa. Sin embargo, una educación en términos de igualdad para todos supone lograr resultados exitosos en contextos sociales y culturales en los que nunca se lograron, fomentar confianza que se acreciente con hechos concretos, y una creencia en el saber objetivo como forma de trazar el camino hacia una construcción de una verdadera escuela, donde se desconozca la desigualdad y se privilegie valores relacionados a la equidad y respeto por todos y para todos por igual (Veleda, 2005).

e. Participación en la vida escolar

El acto de participación alude a la intervención de los miembros de una determinada organización en las decisiones o acciones que los afectan. Para Santos Guerra (1999) “participar es una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula” (p.62). En la vida escolar tiene como propósito convertirse en un escenario desde donde surjan las transformaciones educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación, a través de alianzas entre los diversos agentes que conforman el

entorno educativo, desde donde se configuran un conjunto de propuestas y proyectos de reforma.

Este reto plantea en el ámbito escolar fortalecer los procesos de enseñanza, así como el desarrollo y logro de aprendizajes de calidad, a la vez que se propone impulsar una forma de gestión en la que los espacios educativos de participación representen uno de los principales aspectos a tomarse en cuenta (Andrade, 2003, p.18). Se hace imprescindible entablar interacciones reguladas por acuerdos y concesiones, tácticas de negociación, se trata de dar y recibir, y así conformar una estrategia efectiva para construir cambios sustanciales en la escuela. Según San Fabián (1997, p.11):

Predomina un enfoque jerárquico que considera la participación como una dimensión del liderazgo, una herramienta de gestión por el que el director gradúa el acceso de los otros miembros de la organización a la toma de decisiones. La estrategia más adecuada podría pasar por llevar a cabo procesos participativos desde la responsabilidad distribuida equitativamente, proporcionando obligaciones, tareas y acciones para ejecutar dentro del sistema organizativo de la escuela a los profesores, alumnado y a sus familias.

Para Sánchez de Horcajo (1979) la participación educativa se entiende de dos formas distintas. Primero, como un principio básico necesario para la descentralización educativa de la escuela. Quiere decir, que los docentes y alumnos estarían a cargo de determinadas tareas, y el resto de personal de otras, haciendo de esta manera una tarea distinta, y la suma de ellas daría lugar a una tarea colectiva. Segundo, el autor se refiere a aquella que nace de la democracia, del consenso y que se centra en las relaciones personales de los miembros que conforman el plantel. Se trata pues, de una participación que se fundamenta en un proceso continuo, donde todos los miembros de la comunidad educativa buscan la mejora de la convivencia a través de una participación colectiva basada en el respeto.

La participación en la vida escolar que implica cambios positivos es aquella capaz de mejorar y fortalecer las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, para ello es necesario replantear el papel que en ella juegan los diferentes protagonistas, para promover una transformación significativa, concretar procesos de innovación y cambio que puedan tomar fuerza, e iniciar su transformación hasta convertirla en una organización que no solo eduque, sino que posibilite el crecimiento personal e institucional de todos los actores involucrados (Ansión, 2001).

Como afirman Ontoria y Molina (1988), para hacer realmente efectiva una participación en la escuela, todos los miembros de la comunidad educativa deben ser agentes activos en el proceso, a través de una interacción y cohesión plena, como forma de facilitar un

clima de libertad, donde ambas coexisten. Esta relación no solo ha de referirse a la cooperación mutua, sino que además cada miembro del entorno educativo debe tener presente lo beneficioso que puede resultar el proceso participativo, mediante un clima democrático que consolida a la escuela como una comunidad, donde es posible el respetuoso intercambio de opiniones que promuevan las buenas relaciones.

f. Dificultades de aprendizaje

En el sistema educativo existen dificultades para lograr el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con problemas de comprensión tanto de las clases impartidas o de los trabajos escolares. Estos inconvenientes que tienen los estudiantes están asociados a una serie de factores, entre los que se encuentran los problemas de disfunción cerebral y/o trastornos emocionales o conductuales que afectan el normal desenvolvimiento de las clases en la escuela.

Así también, pueden estar relacionados con problemas sociales, de conducta y de autoestima, por ello, cuando hay sospecha que existe alguna dificultad de aprendizaje, el estudiante debe ser evaluado profesionalmente. En algunos estudiantes, las medidas simples pueden ser de mucha ayuda, como por ejemplo las ayudas adicionales en ciertas áreas o los ajustes especiales en el salón de clase, mientras que, en otros casos, requerirán de la ayuda de un especialista (Belgich, 2008).

Las dificultades de aprendizaje se definen como una serie de trastornos que frecuentemente suelen entremezclarse, se muestra una ausencia de una definición clara, la confusión existente entre los diferentes trastornos que integran las dificultades de aprendizaje, sobre todo cuando median aspectos de privación educativa y social, y la heterogeneidad del alumnado al que se refieren (Bautista, 1991).

El término dificultad de aprendizaje incluye desórdenes que se manifiestan en una ineficiente habilidad para hablar, escribir, deletrear, escuchar, pensar, entre otros, existiendo tres niveles: conductual, biológico y cognitivo-emocional, que hacen posible una mirada correcta para identificar y apoyar adecuadamente a las personas que presentan estas dificultades, y ha de concluir en formas de intervención interdisciplinarias. Un cambio de perspectiva del docente a las prácticas curriculares tradicionales supone la utilización de estrategias inductivas con un proceso de aprendizaje basado en escenarios contextualizados (García, 2001).

Estas dificultades no deben anular ni disminuir la condición de la persona, por lo que se impone una mediación que vaya en búsqueda de una acción formadora, una potenciación y un reforzamiento de sus habilidades y capacidades, que permitan lograr su autonomía personal en los aspectos de su vida y su conducta. Estas actuaciones pedagógicas y el consiguiente ajuste curricular tendrán un matiz diferenciado, según las características del alumno y las dificultades que pudiera presentar. La finalidad es conseguir que los alumnos con historia de limitaciones o dificultades puedan mejorar su rendimiento (Luque y Romero, 2002).

Las dificultades de aprendizaje “son problemas serios tanto para el niño que lo sufre como para las personas de su entorno social, especialmente para los padres y maestros del niño” (Miranda, 2001, p. 5). Cuando no se realizan métodos preventivos y atenciones educativas eficaces, quedan limitadas las posibilidades de desarrollo personal a distintos niveles, siendo la detección e intervención temprana fundamental para su desarrollo integral a largo plazo. En este sentido, será en última instancia el ambiente adecuado el responsable de una respuesta eficaz a las necesidades particulares que presente el alumno.

g. Experiencias de aprendizaje

Las experiencias de aprendizaje son un conjunto de actividades, acciones, propuestas y tareas que responden a lo que se espera alcanzar, y se plasman en función del estudiante para alcanzar las metas esperadas de forma satisfactoria, facilitando la autorregulación, la autonomía y la autoevaluación del alumnado. Se consideran momentos que el docente diseña a favor del estudiante para poder integrar conocimientos, habilidades y actitudes que les sean significativos, y que le ayuden a relacionar sus conocimientos previos para la adquisición de otros que también serán importantes (Molina, 2000).

Según Avalos (2002, p. 109), “estas experiencias requieren del abordaje del estudiante, conocer sus características y procesos de pensamiento, se necesita para esto que el docente maneje competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras”. Aquí el mero conocimiento se vuelve insuficiente para el desempeño en el aula y, por ende, urge al docente estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de poner en práctica los conceptos teóricos para generar los nuevos saberes que deben adquirir los estudiantes.

Al analizar estas experiencias de aprendizaje se deben afianzar los diferentes modelos educativos, con la intención de integrar el quehacer disciplinar, de manera que la práctica docente tenga como meta la calidad de la educación. El docente crea un ambiente propicio que

estímule experiencias que faciliten al alumno el desarrollo máximo y multifacético de sus destrezas y capacidades. Debe incorporar la reflexión, el razonamiento y la reconstrucción del hecho educativo, representa un ámbito de intervención práctica, donde finalmente la teoría cobra sentido (Belgich, 2008).

Flórez (1994 p. 60), afirma que “el éxito de las experiencias de aprendizaje viene ligado a la efectividad del proceso de formación integral en el estudiante; reflexionar desde la cotidianidad para construir y componer el sentido de lo que se hace, por qué, para qué y cómo se hace”. Valorar el significado de la práctica, respaldando el actuar en cada actividad, pues si desde la docencia se adopta una postura crítica, es posible abordar el desempeño de estas experiencias con una mirada integradora, de tal forma que se pueda alcanzar satisfactoriamente los aprendizajes deseados.

Es importante que se realice una resignificación del papel que a cada actor educativo le corresponde, cambiar paradigmas, lo que significa rupturas y continuidades en el interior del proceso formativo; pues se trata de apuntar al desarrollo de una educación que responda a la integración educativa, a través de acciones ejercidas desde la enseñanza- aprendizaje, para que el alumno pueda alcanzar los desempeños educativos, que parten desde la curiosidad, el desafío intelectual y el reto por lograr lo planteado (Díaz, 1990).

h. Adquisición de competencias

A medida que los tiempos cambian, los enfoques en la educación van adaptándose a las necesidades que se presentan en la sociedad. Actualmente, uno de los modelos que tiene mayor atención de los docentes y académicos es el aprendizaje basado en competencias, el cual se centra en la demostración del aprendizaje adquirido de acuerdo con el ritmo de cada estudiante y sus habilidades.

Empecemos por definir las competencias, entendidas como la combinación de comportamientos, destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, que las personas dominan en mayor o menor grado, y que las hace efectivas en determinada situación. Se ejecutan a lo largo de la vida, y es responsabilidad del sistema educativo aportar a su desarrollo para lograr la calidad deseada. La adquisición de competencias implica que el docente deberá diseñar escenarios de aprendizaje en los que se busque la resolución de problemas, la elaboración de proyectos innovadores, y en las que se ponga el acento en la comprobación de las hipótesis que tengan los estudiantes sobre ciertos fenómenos o hechos (Levy-Leboyer, 1997).

La ejecución de un modelo educativo basado en competencias debe considerar una transformación de las actuales ideas y creencias, lo que conlleva a una innovación importante, por lo que requiere que las personas encargadas de su implementación reconfiguren el significado de lo que es el aprendizaje. Estas competencias necesarias “se deben abordar mediante procesos constructivistas, o a través de una intención educativa explícita, cuyo énfasis se encuentra en enfrentar las demandas del entorno” (Frade, 2009, p.7).

Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten y posibiliten el desarrollo de las competencias necesarias al contexto sociocultural, que transformen el actual sistema educativo en una herramienta de mejora del educando, en lugar de ser un mecanismo de medición y de castigo, pues lo que se anhela construir y transmitir es no solo conocimientos, sino la forma como cada individuo las utilizará para adaptarse y transformar la sociedad en que vive (Delors, 1997).

Para Tobón (2002), el desarrollo de las competencias fomenta la posibilidad de interactuar a través de métodos, habilidades y hábitos necesarios para ir en búsqueda de soluciones tanto individuales como colectivas. Desde una perspectiva dialéctica, donde las etapas que se van logrando ayudan a potenciar nuevas competencias cada vez más complejas, se puede hacer posible “que el alumno sea capaz de construir conocimientos contextualizando el qué, el cómo, el por qué y el para qué, aprender” (pag.8).

i. Materiales Educativos y la inclusión

Los materiales educativos son aquellos instrumentos de apoyo, herramientas y ayudas didácticas (guías, libros, materiales impresos y no impresos, esquemas, videos, diapositivas, imágenes, etc.) que confeccionamos o seleccionamos con el fin de acercar a nuestros estudiantes al conocimiento y a la construcción de los conceptos para facilitar de esta manera el aprendizaje. Juega un rol muy importante para el desarrollo educativo del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al convertirse en elementos mediadores entre el educador y el entorno que lo rodea (Díaz, 1990).

Para Avella (1993), son instrumentos de enseñanza, que tienen la función de mediar entre el objeto de conocimiento y las estructuras cognitivas de los alumnos. Es decir, un elemento estructurador de los procesos y las actividades relacionadas con la enseñanza para la

comprensión. Están constituidos por todos los instrumentos de apoyo, herramientas y ayudas didácticas que se construyen o seleccionan con el fin de acercar a los estudiantes al conocimiento y a la construcción de los conceptos para facilitar el aprendizaje.

Al momento de apostar por una educación de calidad, como afirma Parcerisa (1996), se debe tener presente el trabajo en las dimensiones físico, afectivo, cognitivo y social, y para dicho fin es primordial la planificación de los diversos materiales educativos que se vayan a utilizar para que el aprendizaje de los estudiantes sea verdaderamente significativo. Considerados como un amplio campo de objetos que se pone a disposición del alumno, los materiales tienen como primera función la de ser el elemento mediador entre el conocimiento y la realidad que lo rodea.

Por tanto, debemos conocer los materiales, saber manejarlos y descubrir su alcance pedagógico para planificarlos como ayuda didáctica, y así, obtener de su aplicación los mejores resultados. Es necesario tener clara la función que cumplen estos materiales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que nos lleva a reflexionar necesariamente acerca de la pertinencia de su uso, nos obliga a repensar nuestra función como mediadores en el encuentro del alumno con el conocimiento y por ende a generar un cambio didáctico (Barriga y Hernández, 1998).

Respecto a los materiales a ser usados, en la institución educativa parroquial se tiene presente como algo fundamental la selección de los materiales educativos, cómo seleccionarlos, qué utilización darles, para qué y cómo organizarlos en una actividad, lo cual es el resultado de una profunda reflexión docente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, y los procedimientos que deben desarrollarse para lograrlo. Sin embargo, no es suficiente plantear la valoración y eficacia de unos respecto a otros, pues se debe tomar en cuenta que deben ser contextualizados. Entran en juego variables como: grupo de estudiantes, objetivos que persiguen, preparación del profesor, y otros. Además la utilización también será distinta en función de la materia o asignatura (Vargas, Pérez y Saravia, 2001).

j. Currículo

El currículo es un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa, un conjunto de conceptos, proposiciones, normas y acciones estructurados que se relacionan en forma anticipada. Es algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje; se refiere al

aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza. Se trata de un proyecto global, integrado y flexible que aporta bases y principios generales para los procesos de planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo (Arnaz, 1981).

Este documento sirve para concretar una serie de concepciones ideológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo. Permite afianzar la adquisición de los conocimientos y competencias que requiere todo estudiante, en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que hoy por hoy, atraviesan nuestra vida académica (Aguirre, 2006).

Para Sánchez (2008), se trata de una herramienta útil para los docentes en la que se propone aspectos materiales y conceptuales para la práctica educativa, con la finalidad de aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella. Es un documento escrito que trata de recoger todos aquellos elementos teóricos de la intervención educativa que son relevantes, y que obligan al profesor, a través de las experiencias y la realidad, a experimentar con actuaciones innovadoras e individualizadas las demandas de una situación concreta.

Carr (2005) aporta un aspecto importante a la definición de currículo cuando afirma que no se trata de un mero concepto, sino de una construcción cultural, que puede analizarse desde diversas aristas; es un enlace entre la sociedad y la escuela, un proyecto o plan educativo con ejes transversales, que está conformado de diferentes aspectos, experiencias y contenidos, es un agente transversal de prácticas diversas y procesos de tipo pedagógico. Se convierte en una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo para que permanezca abierto a discusión crítica, y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Cuando se analizan los procesos educativos, en todos sus niveles, es el currículo quien posibilita dinamizar las acciones dentro y fuera de las aulas convirtiéndose en un elemento diferenciador en un mismo contexto. Mediante él es posible transferir los conocimientos desde lo individual y colectivo, conforma el quehacer del docente, quien tiene a su cargo la responsabilidad de velar por las diferentes relaciones que se generan en el entorno donde desarrolla la actividad (Acuña, 1979).

El currículo es finalmente un documento en construcción que presenta un gran potencial y no solamente la simple transcripción de ideas y principios. Por lo que se refiere a la realidad investigada de la institución educativa parroquial, el currículo con el que se trabaja es diversificado y surge como respuesta a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y con el fin de mejorar y transformar la práctica educativa. En dicho documento están determinados la realidad del colegio, los valores humanos y cristianos, el respeto, y el

reconocimiento de la heterogeneidad cultural y lingüística. Además, un aspecto resaltante es que se aprecia que hay una creciente preocupación por atender la diversidad privilegiando la inclusión.

k. **Currículo Inclusivo**

La característica principal de un currículo inclusivo es su flexibilidad, debe estar abierto a adaptaciones, tanto de objetivos específicos, como de metodologías de enseñanza, manteniendo la base común. Es decir, el currículo no puede ser tan cerrado que no deje opción a nuevas experiencias que lo oxigenen, ni tan fluido al extremo que deje que las experiencias educativas ocurran de una forma espontánea. Bajo esta perspectiva curricular el énfasis y la responsabilidad del aprendizaje se retiran del alumno y se dirigen a los procedimientos de enseñanza.

Es decir, no es el estudiante el que tiene que adaptar su forma de aprender al ritmo de la clase, sino al contrario, el ritmo y dinámica del aula es lo que se debe adaptar para que permita la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Un currículo de esta naturaleza ofrece la posibilidad de adaptación a los distintos contextos y realidades, contando con la autonomía que las normas de la institución otorgan al docente para tomar decisiones que le permitan ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos.

Como señalan Dolz y Moltó (1993), las adaptaciones individuales curriculares son medidas específicas que se deben poner en marcha cuando los recursos ordinarios se muestran insuficientes para atender a las necesidades educativas que plantean los estudiantes. No significa esto que las adaptaciones curriculares tengan por objeto que el estudiante adquiriera unas determinadas habilidades y destrezas como fin para aproximarse a los aprendizajes de sus compañeros, por el contrario, hace énfasis en lo que el sistema educativo tiene que ofrecer al alumno para contribuir a su desarrollo individual, propio, característico y diverso.

Es solo mediante una adecuada comunicación pedagógica que considere en su currículo al estudiante como fin primordial, y que promueva una participación responsable en el propio proceso de formación, cuando realmente se estaría entendiendo y llevando a cabo un cambio cultural, un cambio de mentalidad en donde a través de la vida cotidiana se produzca el cambio. En primer lugar, al interior de cada sujeto, lo cual lo lleve a reflejar en su actuar cotidiano un proceso de construcción del conocimiento, y, en segundo lugar, un espacio donde el estudiante refleje el cambio de actitudes, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino dentro de un marco de relaciones horizontales.

1. La E.B.E.

La Educación Básica Especial (EBE) pretende lograr una educación de calidad con equidad para las personas con capacidades especiales, creándose así una educación inclusiva para dicho grupo. Su objetivo principal es promover y asegurar la inclusión, permanencia y éxito de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) para que puedan integrarse a la educación regular satisfactoriamente. Dicho grupo de estudiantes está compuesto por dos tipos de personas: el primero; corresponde a aquellos que tienen algún tipo de discapacidad que dificulta su aprendizaje regular, y el segundo; a niños y adolescentes superdotados o con algún talento específico.

Existe una preocupación para lograr que estas personas tengan derecho a educarse en igualdad de condiciones con sus pares, que las escuelas sean capaces de acoger y responder a las necesidades de todos sus alumnos y de promover una vida en comunidad y de participación.

Para el Minedu, la E.B.E. reconoce y valora la diversidad en el espacio escolar, la misma que se expresa en los diferentes estilos, ritmos, capacidades y necesidades que los estudiantes tienen frente a su aprendizaje, lo cual ha significado la transformación progresiva del sistema educativo en sus políticas, culturas y prácticas. Este proceso ha exigido un esfuerzo conjunto y permanente de la comunidad educativa para remover las barreras, movilizar recursos y diseñar distintas estrategias que respondan a las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad.

De acuerdo con el texto “Educación básica especial y educación inclusiva - Balance y perspectivas” (2012), emitido por el Ministerio de Educación, y normado a través del D. S. N° 002-2005-ED- Reglamento de la Educación Básica Especial, los objetivos de la Educación Básica Especial son:

a) Promover y asegurar la inclusión, la permanencia y el éxito de los estudiantes con NEE que puedan integrarse a la educación regular.

b) Ofrecer una educación de calidad para todas las personas con NEE asociadas a la discapacidad, al talento y la superdotación, brindando atención oportuna y adecuada tanto en las instituciones educativas de la Educación Básica Regular (EBR), Educaciónn Básica Alternativa (EBA), Educación Técnico-Productiva (ETP), Educación Comunitaria, así como

en los Centros Educativos de Educaciónn Básica Especial (CEBE) que atienden a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad.

c) Ampliar y fortalecer los Programas de Intervención Temprana (PRITE) para la atención oportuna a la primera infancia con discapacidad o en riesgo de adquirirla.

Es de resaltar que la Educación Básica Especial, propone que los estudiantes con necesidades especiales se integren a la Educación Básica Regular, por lo tanto, resulta pertinente que en la presente investigación se analice la inclusión de un estudiante invidente en una institución que pertenece a la Educación Básica Regular.

m. Reglamento de la E.B.E.

Según la Ley General de Educación, Artículo 39, la Educación Básica Especial debe contar con un enfoque inclusivo y tiene el derecho de atender a personas con necesidades educativas especiales. Por ende, este tipo de educación se imparte con miras a la inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran.

La atención de los estudiantes con NEE es transversal a todo el sistema educativo, manejándose a través de procesos flexibles que permiten la interrelación entre las etapas, modalidades, niveles y formas de la educación. El reglamento de la EBE tiene como finalidad fomentar y asegurar la inclusión, la permanencia y el desarrollo positivo de los alumnos con NEE para que puedan involucrarse al sistema de educación regular. Esto significa brindar una educación de calidad, así como una atención eficaz y adecuada para ir en una búsqueda constante de oportunidades, realizar cambios acordes a la población estudiantil, y promover la innovación e implementación de oportunidades que conduzcan al logro de aprendizajes significativos en el aula y fuera de ella. (Minedu, 2012).

También, este reglamento pretende el desarrollo de estrategias de inter-aprendizaje entre todos los alumnos, para lo cual, es necesaria una capacitación a los padres de familia de estudiantes con discapacidad incentivando su participación en los planes pedagógicos, en los espacios para el intercambio de experiencias de reflexión, y en el seguimiento y evaluación de sus hijos, así como una sensibilización a la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres), en el enfoque inclusivo.

2.2 La Comunidad Educativa Parroquial y la inclusión

2.2.1 Definición de Comunidad

La definición de comunidad es muy amplia y diversa, pero generalmente se considera como un grupo, un barrio, una ciudad, un país o un grupo de países, de acuerdo como se desee clasificar, pues la extensión de la comunidad depende de la existencia de una estructura capaz de ejercer la tarea de cooperación y coordinación entre sus miembros.

Arias (2003) afirma que la comunidad es un “grupo de personas que viven en un área geográficamente específica y cuyos miembros comparten actividades e intereses comunes, donde pueden o no cooperar formal e informalmente para la solución de los problemas colectivos”. Para Weber (1964), es un modo de relación social que trae consigo algunos valores de lealtad y de reciprocidad, y que se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales. Él afirma:

Comunidad sólo existe propiamente cuando sobre la base de ese sentimiento la acción está recíprocamente referida, no bastando la acción de todos y cada uno de ellos frente a la misma circunstancia, y en la medida en que esta referencia traduce el sentimiento de formar un todo. (p. 34)

La comunidad se presenta como un espacio social donde confluyen las reales necesidades de identificación, de reconocerse en los demás individuos, semejantes en medio de la diversidad. Es un instrumento que, mediante la organización y educación de los sujetos, promueve la participación consciente de la población en el planeamiento y ejecución de programas de beneficio colectivo.

En términos generales, comunidad se refiere a una organización o grupo social que comparte una identidad común, una acción sostenida en conjunto al interior de dicho espacio, que confluye en valores recíprocos. Es el grupo humano que, al ser parte de una sociedad, se caracteriza por un territorio definido, una interacción entre sus miembros, y un nivel de cohesión que lo distingue de otros grupos que integran la sociedad global (Fernández, 1993).

Sin embargo, es conveniente señalar un significado adicional de comunidad, y es al que se refieren algunos autores como Jean-Luc Nancy o Roberto Esposito, quienes han manifestado que el concepto de comunidad está muy distante de presentarse como unívoco y claro. Se traduce en que la comunidad solo es realizable en la medida en que no es realizable; este contrasentido, lejos de hacer trizas la idea y la posibilidad misma de la comunidad, es

precisamente lo que la haría factible. La comunidad para Jean-Luc Nancy se presenta entonces como un agregado secundario y accesorio al carácter verdadero y originario del ser.

Lo que quiere subrayar Nancy es que la comunidad no es algo que nosotros compartamos, un ser común, sino sencillamente un estar en, del que somos parte pero que al mismo tiempo nos divide, ya sea como grupo o como individuo. Se trata aquí de pensar la comunidad como una cuestión de sentido y no de significación. Lo más importante es que este sentido precede y rebasa toda significación, por lo que resulta que la comunidad no puede determinarse de una vez por todas, sino que está forzada a revalorizarse en cada instante donde ella se instala, revalorización no en nombre de otro valor, sino en nombre de una falta de valor primario.

Para Esposito (2003), la comunidad está siempre presente, nacemos y vivimos en común, pero ese estar en común siempre se halla en defecto, en falta, termina siempre en algo fallido pues a cada momento lo volvemos irrealizable. Quiere decir que la comunidad nos constituye, pero al mismo tiempo está ausente: nunca podremos lograr ni la identificación completa con el otro, ni el otro perderá su alteridad, ni podremos comunicarnos transparentemente con los demás, ni seremos aceptados ni aceptaremos al otro sin más, ni podremos realizarnos completamente estando en común. Todos estos impedimentos quizá se sustenten en que, en el fondo, nuestra idea de comunidad es un mito. "El mito de una comunidad transparente a sí misma en la que cada cual comunica al otro su éxtasis comunitario" (p. 89).

Así concebida, la comunidad como una carencia, una falta, una ausencia no remite a lo propio ni a un principio sustantivo de identificación sino a su carencia, a una radical impropiedad que expropia o desapropia al sujeto propietario y que lo fuerza a salir de sí mismo.

2.2.1.1 La comunidad educativa parroquial

La investigación se realizó en una institución educativa parroquial que se encuentra situada en el distrito de Breña. Esta institución es una comunidad que promueve la relación cercana y familiar de todos los agentes educativos para estar de esa manera más cerca de los niños, niñas y jóvenes, y así tener la posibilidad de atenderlos en forma más individualizada en un ambiente democrático, de armonía, comunicación y respeto mutuo. Según lo indicado en el PEI "la educación debe responder a los retos que los estudiantes tendrán que enfrentar; desarrollo de la confianza en sí mismo; seguridad y autoestima; capacidad para tolerar la

frustración e incertidumbre; y flexibilidad para reaccionar y aprovechar adecuadamente las oportunidades”. (p.49)

En ese sentido, dentro de la institución educativa parroquial, todos los agentes educativos se comunican y cooperan para posibilitar un engranaje adecuado de interrelaciones encaminadas a formar y fortalecer la capacidad de pensar, sentir y obrar de acuerdo con la misión y visión del plantel el cual se centra en un modo de ser, estar y relacionarnos en circularidad, desde el compromiso profundo a seguir las enseñanzas de Dios, buscando el bien de la humanidad más empobrecida y excluida, que se va concretando en la vida compartida.

Asimismo, el plantel a través de su misión y visión brinda una educación integral e inclusiva, basada en el principio del Desarrollo Humano y Cristiano, el cual forma alumnos (as) con habilidades cognitivas y sociales para ser transformadores de su entorno social y su realidad. La influencia que la comunidad educativa ejerce en el entorno acontece de manera implícita a través de la atmósfera que se vive en la institución educativa, pues aquí la persona no se pierde, se encuentra a través de las relaciones esenciales que se generan en este espacio.

Este equilibrio se hace posible con el ejercicio de un trabajo armonioso en equipo, donde se hacen necesarias la combinación de la iniciativa personal, la colaboración y el diálogo entre los miembros de la comunidad. Se crea y fortalece un ambiente que no solo se abre a la familia, sino también a la sociedad y a otras instituciones o agentes que participan en la formación humana. Todos ellos en conjunto, de alguna u otra forma, velan por la cohesión de los que colaboran en la marcha de la institución, así como por la gestión y el funcionamiento de este, en aras de la consecución de sus fines educativos.

La institución educativa parroquial cuenta con una población de aproximadamente 385 estudiantes, de los cuales 9 tienen necesidades educativas especiales, como asperger, TDH, déficit de atención, etc. Tiene como experiencia institucional gran apertura para acoger a los alumnos con alguna necesidad especial, por lo que para los docentes y para el alumnado no es una novedad ni resulta tedioso interactuar con alguno de los estudiantes que han logrado insertarse a la comunidad educativa.

Asimismo, busca permanentemente la inclusión porque su finalidad es que todos los niños, niñas y jóvenes aprendan juntos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se dejan de lado los requisitos de entrada o mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Ello implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

Además de recibir estudiantes con NEE la institución promueve espacios de experiencia y reflexión acerca de la importancia de la diversidad, el respeto por lo diferente y a las personas que no son iguales a ellos. Por ejemplo: se realizan charlas y misiones de ayuda a los más necesitados, talleres sobre atención a la inclusión o la diversidad, festivales de danza y comida para resaltar la identidad intercultural de nuestra nación, la colaboración en eventos para personas con habilidades diferentes, foros de discusión en el aula donde se trabaja la importancia de la diversidad, debates, juego de roles, etc.

Esta institución es un espacio de convivencia social donde se brindan las condiciones favorables para el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas a través de una propuesta pedagógica, donde interactúan los estudiantes, docentes, las propias familias en forma armónica y coherente; para lograr los aprendizajes significativos, valiéndose de nuevas e innovadoras estrategias metodológicas, de una evaluación formativa, con contenidos relevantes y pertinentes para que los alumnos sean capaces de responder a las exigencias académicas y actitudinales.

En ese sentido, la institución educativa parroquial realiza un trabajo organizado con todos los estamentos que forman parte de su organización, en donde lo primordial es atender al estudiante desde una perspectiva humanista y de atención a la diversidad. Cabe agregar que, por tratarse de una institución parroquial, los valores que le dan sentido a su misión provienen de la moral cristiana, desde la espiritualidad de las Religiosas Apostólicas del Corazón de Jesús. En ese sentido, la dimensión cristiana no se opone u obstaculiza con la dimensión de atención a la diversidad, sino antes bien, la fundamenta y complementa.

Tonucci (1999) afirma que un enfoque abierto y centrado en las necesidades del alumnado es lo que se espera en una escuela que sepa reflexionar e interactuar según las características de sus integrantes, midiendo la calidad de los procesos que allí se desarrollan y evaluando los resultados finales. También, nos dice que es necesario que la escuela mantenga una autonomía institucional para poder construir, modificar y optimizar modelos efectivos de gestión institucional; todos los que conforman la organización educativa deben aprender a trabajar en forma conjunta con una responsabilidad compartida para la toma de decisiones y las reformas de gestión necesarias.

Siguiendo al autor, nos dice algunas de las características que debería tener la institución educativa a la que todos aspiran:

La escuela debería pensar en otras estructuras, en otros espacios que permitiesen el encuentro con dos o tres personas, no siempre todos juntos en la clase, todos sentados, uno detrás de otro, con el mismo objetivo, las mismas horas, serían demasiadas horas La escuela entendida como

actitud científica es algo más que una receta de la cocina didáctica. Es una actitud cultural, un nuevo planteamiento que involucra a la escuela como institución y la práctica del maestro (Tonucci, 2003, p.12).

De esta forma, el plantel tendrá entre sus retos, el de formar ciudadanos críticos y reflexivos, que aprendan a trabajar colectivamente y comprendan las múltiples significaciones de su entorno, que fomenten el desarrollo comunitario en la participación pública, y que se reconozcan como seres con sus muchos defectos y virtudes, pero que ansían una sociedad activa en participación, comprensión y respeto de las personas.

Como afirma Fullat (1992, p. 65) “una escuela vuelta de espaldas a las realidades de su país es una escuela sin vocación, es una escuela que va inexorablemente a la deriva”. Una escuela que en realidad fomente la integración y valore la comunidad educativa, debe actuar con responsabilidad, haciendo un análisis constante del contexto social que la rodea. En forma paralela, deberá armonizar ese interés con el deseo de lograr que los sujetos se inserten adecuadamente en la sociedad, y desde allí seguir trabajando incansablemente para la mejora de la vida personal y comunitaria.

A ese respecto, la institución educativa parroquial tiene un auténtico compromiso con la reflexión crítica en sus alumnos, pero también con una activa participación en superar los problemas e inequidades que se dan en la sociedad. Por ello, a lo largo de su recorrido histórico, y en diferentes épocas, ha recibido a estudiantes con necesidades educativas especiales, donde destacan la presencia de estudiantes invidentes.

2.2.2. Cultura escolar

Las instituciones educativas se conforman como comunidad educativa al compartir experiencias cotidianas que ponen de manifiesto sus ideales y valores, los mismos que forman parte de la cultura escolar. Por ello cada institución tiene una cultura escolar particular que comparten cada uno de sus integrantes. De algún modo es parte de su identidad e idiosincrasia.

La cultura escolar es el espejo a través del cual los participantes se ven a sí mismos, está compuesta de reglas no escritas, y generalmente forma parte de lo que la gente piensa y actúa. En su conformación están incluidas normas, valores, creencias, tradiciones y mitos provenientes de los miembros de la comunidad escolar. Este sistema de significados tiene a la vez características estáticas y dinámicas. El carácter estático es debido a que existe una cultura con carácter único en la sociedad que promueve un sentido de pertenencia y compromiso, con

una perspectiva de la realidad. El carácter dinámico está sujeto a cambios en tanto sus miembros interactúan con nuevas ideas y enfoques. Es decir, la cultura escolar debe tomar en cuenta la historia en términos de estabilidad a través del tiempo (Deal y Peterson, 2009).

La cultura escolar está relacionada con el currículo oculto pues ambos se transmiten de manera implícita; no están inscritos en una programación o sesión de clases, pero tienen gran influencia tanto en el aula como en la propia institución educativa. Ambos tienen la característica que su origen no se encuentra en la normativa que impera en el PEI o en otros documentos del plantel, sino que son el resultado de ciertas prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores (Santos Guerra, 1997).

Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto permite construir aprendizajes sin que se expliciten formalmente, pues se derivan de este peculiar mecanismo afectando no solo a los estudiantes sino también, y de manera especial, al profesorado. Al formar parte de la institución educativa, se produce un apropiamiento de la cultura escolar porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares. De ahí proviene su importancia y su intensidad, ya que la naturaleza de las relaciones está marcada por los papeles que se desempeñan, se asimilan significados a través de las prácticas que se realizan, de los comportamientos que se observan, de los discursos que se utilizan, y también de las contradicciones que se viven y de las creencias que se asumen (Torres, 2003).

El desarrollo de una cultura escolar participativa que beneficie a todos por igual demanda una revisión profunda del quehacer cotidiano en la institución educativa, que se promuevan las relaciones interpersonales, compartiendo problemas y buscando soluciones. Es necesario a su vez fomentar el acceso del profesorado a actuaciones que permitan el desarrollo profesional, la participación en la toma de decisiones y la motivación a la mejora de su desempeño, generando el cumplimiento de las metas propuestas y compromisos de acción (Bolívar, 1993).

La cultura escolar depende estrechamente de las personas que conforman la comunidad educativa, pero también de la sociedad en la que se encuentra la institución, pues es el resultado de significados que se seleccionan, intercambian y propagan. Cada comunidad educativa posee su propia cultura escolar, pues cada institución escolar tiene su singularidad cultural. Se puede decir, en efecto, que gracias a la cultura cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Penetra por todos los rincones del centro educativo y ejerce en forma ineludible, un impacto en el proceso formativo.

Es importante destacar que la cultura escolar es educativa en el sentido que profundiza en la personalidad y por su parte cada miembro de la comunidad contribuye con su sello a generar esa cultura. Depende estrechamente de las personas que contribuyen en la comunidad educativa, pero también de la sociedad en que se encuentra, es decir, la sociedad influye en la cultura del centro educativo y viceversa.

2.2.3 Convivencia Escolar

La convivencia escolar es entendida como una red de relaciones sociales que se llevan a cabo en un tiempo y espacio determinado y que tienen un propósito específico. Participan en su accionar distintos actores educativos (docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo, etc.) quienes acompañan en el proceso de construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros. (Plaza, 1996). Según el D.S. 004-2018-Minedu, la convivencia escolar es:

El conjunto de relaciones interpersonales que dan forma a una comunidad educativa. Es una construcción colectiva y cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por todos y todas. La convivencia escolar democrática está determinada por el respeto a los derechos humanos, a las diferencias de cada persona, y a una coexistencia pacífica que promueva el desarrollo integral de los y las estudiantes. La convivencia escolar es un elemento fundamental para lograr una formación ciudadana integral en las y los estudiantes. (p. 47)

Es un proceso complejo y dinámico que está determinado por la suma de varios factores que nos hacen vivir con los demás bajo normas de conducta que deben conducir a la aceptación del otro. Engloba un cierto bien común que es conveniente respetar, pues de este modo favorece la espontánea resolución de conflictos. Constituye para el ser humano la manera como desempeña sus relaciones interpersonales, por ello, se aprecia que la convivencia escolar será beneficiosa si el modo como se relacionan los miembros de la institución educativa se rige bajo normas de empatía, solidaridad, afecto, entre otros. En este sentido, no hay que desconocer que la convivencia juega un papel importante en las relaciones interpersonales en cualquier ámbito y más aún en el educativo.

Al estar todas las personas sujetas a un diario coexistir con las formas de ser de los demás, las relaciones que de ahí se desprenden no siempre se desarrollan de la mejor forma, pues se hace difícil lograr coincidencias y un común denominador en los diferentes contextos en los que las personas comparten un espacio o actividades. El fortalecimiento de la convivencia escolar es inherente a la escuela, para lograr que sus miembros respeten a los

demás, vivan en armonía y en sociedad, reconociendo sus deberes y derechos. Dentro de la institución educativa parroquial la convivencia forma parte esencial de su visión como ente formador, y esta se materializa a través de una práctica cotidiana de habilidades, hábitos, sentimientos y patrones sociales que garanticen el desarrollo de sus miembros de manera libre y en mutua armonía. Se vuelve un factor determinante en el desarrollo de las actividades dentro del plantel.

Estos patrones sociales que busca la institución están referidos al modelo social de la discapacidad que se inició, o al menos tuvo sus primeros brotes, a fines de los años sesenta, en Estados Unidos e Inglaterra. Este modelo nace justamente como un reclamo ante la indiferencia existente a las personas con algún tipo de discapacidad. Lo que busca es situar la atención en las barreras sociales y no en las diferencias de estas, pues se trata de modificar el concepto y orientarlo hacia la afirmación de que la deficiencia es aquella que presenta el cuerpo, mientras que la discapacidad se construye en el encuentro con el contexto y sus limitaciones y desventajas en acoger personas diversas. Se asume bajo este modelo que los impedimentos físicos, emocionales o mentales son una forma de vida válida y digna (Palacios, 2008).

2.2.4 Educación en valores

El artículo 8 de la Ley General de Educación manifiesta que la persona es el agente fundamental del proceso educativo, y para ello se sustenta en la promoción de valores como la paz, la solidaridad, la justicia, la libertad y el pleno respeto a las normas de convivencia que hace posible una sociedad igualitaria. Este concepto de valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos.

Enseñar a conocer el sistema de valores de una sociedad, a apreciar su importancia y que los estudiantes obren en concordancia, es tal vez la tarea más importante que realiza un docente. Asimismo, integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no sólo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores. El valor tiene un significado en la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura y del conocimiento cotidiano, en ese sentido el valor es aprendizaje constante, pero es algo más, es sentimiento y afectividad en el individuo (Barberá, 1981).

La educación en valores adquiere un contenido integral pues involucra las acciones y el proceso que requiere adquirirlos, significa de igual modo aquilatar el aprendizaje no como

simple procedimiento sino pensar en las relaciones interpersonales, en el componente humanista, lo que representa brindar comunidades de convivencia pacífica que contribuyan a la formación de personas que se guían por el respeto mutuo, la aceptación de normas comunes y la asunción de derechos y deberes como ciudadanos.

Se requiere por eso, hacer del centro educativo un proyecto con una mirada común, que sea más que un simple documento. Para ello hay que fomentar en todos los que conforman la comunidad educativa una relación con el entorno social, donde la actuación de los múltiples agentes converja para desarrollar una educación en valores que permita a los estudiantes conducirse como personas autónomas y comportarse como ciudadanos íntegros que valoren la diversidad, y se conduzcan por el camino de la igualdad y la equidad.

2.2.5 Respeto a las diferencias

Educar involucra relación, y por ello se debe crear entre toda la comunidad educativa un clima armonioso, empático y con una presencia activa de valores que tengan como propósito una educación igualitaria, donde se haga posible el acceso a las mismas oportunidades para todos en iguales condiciones. Respetar las diferencias significa acompañar, enseñar, y más aún, adquirir la capacidad para respetar al otro y valorarlo. En la escuela se debe aceptar la diversidad como una condición innata de todo ser humano y por ende de todos los estudiantes, considerando el rol que debe cumplir la institución educativa. Revisar las prácticas escolares y analizar los posibles cambios en función de una mayor y mejor adecuación a las características de orden individual, social, cultural, etc. de los estudiantes (Berenstein, 1994).

Este espacio de diálogo y respeto permanente debe ser un hábito tanto en el hogar, como en la escuela y la sociedad, y de este modo evitar conductas donde exista falta de valoración al otro. Un modelo de escuela idónea debe luchar para que cada uno de los que conforman el espacio educativo sea reconocido como persona única, con valores, deberes y derechos. Se necesita un modelo educativo que responda a un modelo de reflexión que da lugar a un mayor compromiso institucional, logrando mejorar las relaciones a través de experiencias educativas que estén plasmadas de atención a la diversidad de estudiantes.

No asumir que todas las personas se caracterizan por ser diferentes, puede degenerar en que al momento de ingresar a la escuela se codifique a todos los estudiantes por igual y, por lo tanto, es común que sean sometidos a una enseñanza homogénea, lo que provoca

desigualdades notorias en el rendimiento y en la calidad de los aprendizajes. Es importante por ello lo que afirma Devalle (1996):

Será conveniente revisar la expresión “escuela abierta a la diversidad”. El adjetivo abierta califica un estado, pero de manera extrínseca y no remite al rasgo o condición inherente o intrínseca. Resumiendo, podemos decir que estos términos que cualifican a la escuela y que parecen como atributos, están reconociendo a la diversidad como una característica circunstancial restándole, por lo tanto, su posición esencial. (p.63)

2.2.6 La Institución Educativa Parroquial y la inclusión de un invidente

El colegio parroquial Luz Casanova tiene una propuesta que integra valores, espiritualidad, investigación y una mirada creyente, cristiana católica y crítica sobre la realidad. De acuerdo a lo que describe su Proyecto Educativo Institucional, los principios que trabaja la institución son los siguientes:

Principio de Singularidad. Mediante este principio se reconoce la individualidad de cada ser humano y el respeto que se merecen las particularidades y los ritmos de cada persona. Este respeto se traduce en una pedagogía adaptable a cada estudiante y que fomenta la creatividad e iniciativa de cada uno, pues la creatividad es el resultado de la personalización de lo aprendido.

Principio de Autonomía. A través del cual se considera que el ser humano no solo es libre, sino que además debe estar consciente de esta libertad, y ello implica que posee la capacidad y necesidad de comprometerse con lo que elija. Al estudiante se le educa la capacidad de tomar decisiones y de actuar siguiendo una elección personal. La importancia de la autonomía implica que es necesario que el niño entienda con claridad la finalidad que persigue cada actividad y que tenga un rol activo en la planificación de su propia educación.

Principio de Apertura. La escuela debe educar la dimensión social o comunicativa de cada estudiante. Para lograr esto es necesario crear un clima alegre y distendido donde cada estudiante se sienta invitado a participar y a expresarse espontáneamente.

Principio de la Trascendencia. El impulso a un ser en plenitud es dimensión característica del ser persona. Mediante una Comunión existencial profunda, la persona penetra el ámbito de lo supra empírico; en la plenitud de la vida personal experimentando el llamado singular de una Persona Suprema.

La aspiración trascendente es la negación de sí como mundo cerrado; en ese movimiento de ser, de querer ser, de hacerse rostro, experimentando ser consistente solamente cuando tiende hacia el SER del cual es imagen: DIOS.

En la I.E.Pq. se entiende que la educación debe responder a los retos que los estudiantes tendrán que enfrentar, por eso se centra en la persona misma, porque el desafío está en el desarrollo de la confianza en sí mismo; la seguridad y autoestima; la capacidad para tolerar la frustración e incertidumbre; y la flexibilidad para reaccionar y aprovechar adecuadamente las oportunidades. Todos estos lineamientos están fijados en su PEI y refuerzan el espíritu de ir en búsqueda de una sociedad cada vez más inclusiva e igualitaria, con respeto constante a las diferencias.

Hay una necesidad de potenciar el factor humano y por ello la tarea incesante de identificar problemas comunes y llegar al consenso promoviendo la participación social, el cuidado de la persona como ser único, con sus peculiaridades, dejando de considerar que los estudiantes son homogéneos, sino por el contrario, valorando la diversidad que existe en el aula para una convivencia armoniosa que permita un desarrollo armónico, y nuevas formas de interacción.

Es así como la institución educativa parroquial tiene como horizonte responder a las nuevas demandas de un mundo globalizado, y por eso se centra en un respeto constante a los derechos humanos, a una sociedad más justa y solidaria donde se respire paz, democracia, formación cívica, cuidado de la persona, con todas sus singularidades, cuidado del medio ambiente, reconocimiento de la heterogeneidad cultural y una preocupación constante por atender la diversidad privilegiando la inclusión.

De allí que la ardua tarea de acoger a un estudiante invidente no es sino la realización de la misión que la comunidad educativa promueve desde todos sus ámbitos para ayudar en la inserción adecuada dentro del espacio educativo, pues con la inclusión se busca desarrollar sus capacidades y el logro de su adaptación. Para cumplir dicho fin, tanto directivos, como docentes, administrativos y todos los que conforman el entorno educativo, colaboran para hacer posible las adaptaciones que consideren necesarias, de forma que el estudiante invidente pueda encontrar sus propias respuestas. Es así que, el docente, principal motor de este proceso, busca adaptar sus intervenciones a las características y demandas de la situación educativa de su alumno/a; la directora gestiona con apertura para incluir lo que se considere necesario, y todos los agentes educativos, desde su lugar, contribuyen a un proceso de inclusión.

a. La inclusión en los documentos de gestión curricular (PEI, PCI, PAT, unidades y sesiones) de la institución Educativa Parroquial

Dentro de los documentos de gestión curricular de la institución educativa parroquial se encuentran los siguientes:

El Proyecto Educativo Institucional; se trata de una propuesta de cambios pedagógicos e institucionales y administrativos que han sido creados por la institución educativa parroquial para conducir el centro de estudios hacia la mejora de la calidad educativa. Son definidos también como un conjunto de acuerdos de la institución educativa con la finalidad de superar las dificultades existentes en el colegio.

A través del PEI se expresa el interés y preocupación por ofrecer atención educativa a niños/as y jóvenes con NEE con diversas discapacidades que por lo regular inician su escolarización desde muy pequeños. Además, en este documento se reconoce la diversidad relacionada con minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales, se afirma también que la escuela parte de la idea de que un proceso educativo inclusivo es abierto a la diversidad y a las diferentes características de cada persona, y que alguna necesidad educativa especial no es una deficiencia. Se señala además que ser diferente no significa ser deficiente socialmente, ni valer menos que otros.

La visión inclusiva de la institución educativa parroquial se orienta a un rol integrador; es la búsqueda de cambiar la actitud frente a las patologías que hacen las diferencias, romper los prejuicios y los miedos que muchas veces están presentes en un maestro que está alejado de la problemática de un niño/a con NEE. Hay una preocupación por romper situaciones de aislamiento y crear condiciones para el trabajo y la contención grupal, promoviendo un clima institucional que dé prioridad al aprendizaje, manteniendo expectativas altas sobre logros que pueden obtener todos los estudiantes constatándolos con un seguimiento permanente. Así, se constituye en una oferta de servicios y procesos de formación a lo largo de la vida, para el desarrollo pleno de las facultades humanas, expresadas en las diversas formas que hacen variada y rica la personalidad y cultura propia de los seres humanos como individuos y colectividades.

El Proyecto Curricular Institucional; es una propuesta educativa que busca concretar los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes de la institución educativa parroquial, considerando las diferencias de estilos y ritmos de aprendizaje de los

estudiantes. Dichos aprendizajes serán herramientas para que los estudiantes enfrenten y busquen soluciones a los actuales problemas que la realidad les presenta.

Responde a un modelo de reflexión que permite una mayor colaboración y compromiso institucional entre docentes, logrando mejorar la actividad como producto de las finalidades, metodología, contenidos, experiencias educativas y criterios de evaluación, para atender la diversidad de estudiantes.

El Plan Anual de Trabajo; es un instrumento de gestión de corto plazo, viabiliza la ejecución del PEI. Tiene un conjunto de actividades y acciones organizadas que a través de un cronograma dan cuenta de las acciones que la institución educativa debe realizar para alcanzar los objetivos propuestos por el colegio en un año. Es un plan operativo derivado del PEI y del informe de gestión anual de la dirección del año anterior. Concreta los objetivos estratégicos en actividades y tareas que se realizan en un año.

Las unidades de aprendizaje; son una secuencia de actividades que se organizan en torno a un tema eje que debe responder a los intereses, necesidades y saberes de los estudiantes para promover y facilitar el logro de las capacidades y actitudes previstas. Este documento se adecúa a las situaciones específicas de la realidad del plantel, y específicamente a las de cada aula de clase. Es importante destacar que las unidades contienen los temas transversales que la institución ha elegido en base a sus principios rectores.

En el caso de esta institución los temas transversales hacen posible el planteamiento de reflexiones que aspiran a un cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, proporcionando un espacio dentro de los actuales diseños curriculares que trazan situaciones de nuestra realidad que son una problemática actual, sus temas responden a los problemas que afectan nuestra sociedad, para que los y las estudiantes sean capaces de identificar las causas y los obstáculos que impiden la solución justa de estos problemas.

Principalmente se plasman en valores y actitudes, por eso en la I.E. Parroquial los temas transversales son trabajados en todas las áreas curriculares y orientan la práctica educativa, pues desde la programación, ellos son seleccionados e incorporados en las unidades didácticas. En ese sentido, se trabajan temas que tienen que ver con la educación para una sana convivencia y cultura de paz, respeto a los derechos humanos, educación en valores, reflexión de una verdadera conciencia ambiental y equidad de género.

Las sesiones de aprendizaje; son instrumentos para desarrollar en el aula que deben responder a los momentos pedagógicos. Cada sesión tiene actividades de inicio, desarrollo y

cierre. Las actividades de inicio tienen como propósito comunicar a los y las estudiantes lo que aprenderán en la sesión, movilizar sus saberes previos (evaluación diagnóstica), que servirán como enlace o puente para la construcción de los nuevos aprendizajes. En el desarrollo el docente acompaña, guía, orienta, modela, explica y proporciona información a los estudiantes, para ayudarles a construir el aprendizaje. Brinda un conjunto de estrategias y materiales para facilitar la investigación, para la elaboración de los nuevos conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y destrezas.

Finalmente, en el cierre, se promueve la metacognición como parte del aprendizaje orientado al mejoramiento continuo de los desempeños que evidencian los estudiantes en el desarrollo de las capacidades. Asimismo, las actividades de cierre constituyen una oportunidad para que los estudiantes transfieran o utilicen lo aprendido en nuevas situaciones como ejecución de tareas, prácticas calificadas y situaciones de la vida cotidiana. Se toma en cuenta la diversidad del aula para poder adecuarla a las diferentes realidades y trabajar en beneficio de cada estudiante.

b. La infraestructura de la Institución Educativa Parroquial y su relación con la búsqueda de inclusión.

La Institución Educativa Parroquial presenta un edificio amplio con áreas pedagógicas acondicionadas para los niños y jóvenes, construidas de material noble para los grados de primaria y secundaria. Cuenta con una Dirección, cuatro oficinas administrativas, una sala de profesores, una sala para el área de psicología, una cocina, un auditorio, una capilla, dos salas de cómputo, sala de audiovisuales, sala de inglés, un ambiente para Educación por el Arte, un kiosko, la biblioteca, el laboratorio de ciencias, sala de atención a padres, comedor y dos patios. Las aulas para cada grupo de alumnos cuentan con una superficie y condiciones adecuadas en cuanto a temperatura, iluminación y ventilación.

En cuanto a la infraestructura acomodada para los estudiantes con NEE se puede afirmar que los espacios cuentan con una apropiada luminosidad, existen señalizaciones que facilitan el libre tránsito, hay una rampa que facilita el acceso, asimismo, existen medidas de seguridad que también están señalizadas y ofrecen garantías y eliminan riesgos. Se toma en cuenta los salones del primer piso para el estudiante invidente, de tal forma que su desplazamiento sea cómodo, y además se considera las carpetas delanteras con fácil acceso a la entrada y salida. Dentro del aula los estantes, mesas, sillas, carteles y cualquier otro

mobiliario están dispuestos tomando en cuenta las distancias necesarias para evitar cualquier caída y no ser motivo de obstáculo para el estudiante invidente.

Por otro lado, existe una preocupación por mantener una organización fija de los distintos elementos del entorno y advertir en caso de modificación, y es por eso que se hace necesario establecer las mínimas alteraciones en cuanto a la distribución del mobiliario con el fin de no desorientar al alumno invidente. En muchas ocasiones se han modificado algunas condiciones físico- ambientales del centro educativo eliminando obstáculos, es el caso de algunos objetos ornamentales, mobiliario en pasillos de mucho tránsito, accesorios o elementos de seguridad (extintores colgados de la pared a la altura del tronco/cabeza). En el caso concreto del aula, se evita que los bolsos, mochilas y carpetas estén tiradas en los pasillos de la clase. Las puertas de acceso y ventanas permanecen o abiertas o cerradas procurando evitar la posición intermedia por ser más difícil de detectar.

Existe una sala de música con una superficie suficiente y la dotación de recursos es suficiente y adecuada, hay a su vez un aula de informática de un tamaño correcto. El espacio de la dirección es suficiente y el mobiliario es adecuado para su función. El centro educativo tiene otros recursos de apoyo como fotocopidora, Tv, proyector de cine, retroproyector, y su cantidad y su accesibilidad son suficientes para el alumnado y el profesorado

c. La Institución Educativa Parroquial: Organigrama estructural institucional

En el caso particular de la realidad que se analiza en la presente investigación, la institución educativa parroquial está conformada por: directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Esta comunidad educativa actúa como una auténtica comunidad eclesial que asume el rol de formadora de discípulos y misioneros en todos sus estamentos, fomentando en forma constante un buen clima institucional.

Asimismo, promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, personales (social, emocional y familiar) y la vivencia de una educación integral con conciencia ecológica, que busca formar personas competentes que interactúen asertivamente en la sociedad.

El estilo organizativo que adopta la institución está referido al modelo democrático y participativo, sustentado en la confianza, claridad, transparencia y la delegación de poder en la toma de decisiones. Estas acciones están fortalecidas con los espacios importantes que brinda a la comunidad educativa tales como: comités de padres de familia, coordinadores de gestión,

equipos responsables de proyectos de innovación y equipos responsables de actividades curriculares y extracurriculares.

Los principios organizativos considerados en la institución son:

1. La organización deberá establecer un objetivo previamente definido y claro, incluyendo las divisiones que sean básicas al mismo.
2. La responsabilidad siempre deberá ir acompañada por la autoridad correspondiente. La autoridad no se puede concebir separada de la responsabilidad.
3. La delegación de la autoridad deberá ser descendente para su actuación. La autoridad debe darse de un nivel superior a un nivel inferior.
4. La división adecuada del trabajo evitará duplicidad de funciones. La naturaleza y número de funciones está en relación con la importancia que tenga cada una de ellas en contribución al propósito institucional.

El organigrama de la institución educativa parroquial se caracteriza por ser circular, pues se aspira a vivir la circularidad a través de un poder como servicio. Además, refleja la estructura de los diferentes estamentos que se encargan de desarrollar las acciones de diseño, ejecución y evaluación de la gestión educativa institucional.

Figura 1:
Organigrama de la Institución

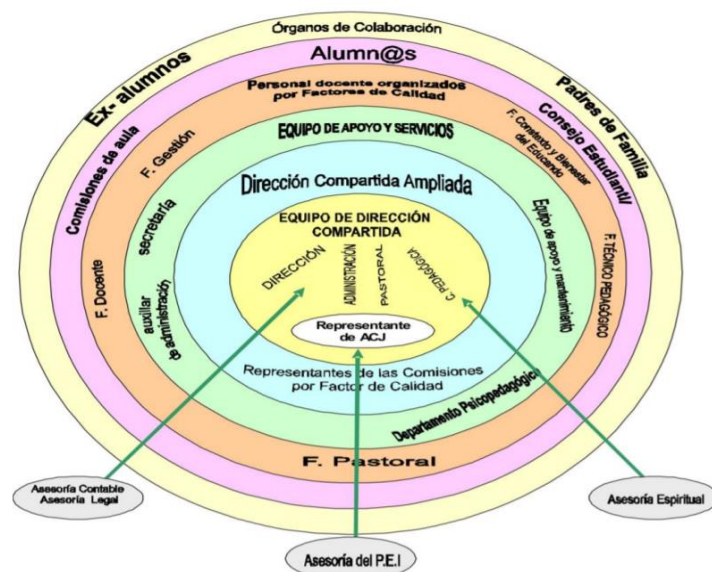


Figura 1: Colegio Parroquial Luz Casanova - 2019

A continuación, se describirán cada uno de los componentes de la comunidad educativa que forman parte de esta investigación.

d. Personal directivo de la I.E.

El personal directivo de la institución educativa parroquial se encuentra identificado con la axiología del colegio, y es el encargado de tomar decisiones y concertar los esfuerzos necesarios para el logro del aprendizaje de los alumnos, tratando de desarrollar las habilidades necesarias para su desempeño no solo dentro del aula, sino en la sociedad. Posee conocimientos actualizados de la gestión educativa, con amplia capacidad de intervenir en todas las dimensiones de la vida institucional para darle sentido a la organización, considerando las intenciones pedagógicas de la escuela.

Su laboriosa acción se origina en las demandas de los diversos componentes de la escuela como institución, que para atender las diferentes responsabilidades inherentes al cargo realiza acciones que van relacionadas con la gestión: pedagógica-curricular, organizativa-operativa, administrativa-financiera y comunitaria. Su desempeño y sus competencias personales y profesionales se encuentran en permanente diálogo con la apertura de espacios de participación, cimentando su labor bajo principios de cooperación, corresponsabilidad, y autoridad democrática.

Los principios en los que se enmarca el personal directivo de la institución son singularidad, autonomía, apertura y trascendencia, ejes que ayudan a crear un ambiente propicio que impulsa la excelencia académica y calidad humana de los estudiantes, promoviendo la identidad cultural, así como el desarrollo de competencias. Se busca construir una sociedad más justa y más humana, y por ello, existe una convicción de participación social, que no deja de lado la mirada de apertura a la diversidad e inclusión (Antúnez, 2000).

Como lo mencionan autores como Román, Cámara y Rueda, (2000), el personal directivo no actúa en forma individual, sino que promueve la toma de decisiones conjuntas con la presencia de los miembros de la comunidad educativa. La función que desempeña es fundamental para la vida escolar, porque de ella depende la organización de la escuela, la planificación, la gestión de recursos, el seguimiento, la evaluación, y un sinnúmero de actividades que crean el espacio propicio para que tenga lugar la función educadora de la escuela. Todas estas atribuciones hacen que la acción directiva sea importante y también compleja y que a través de ella se incentive en forma constante un servicio.

En la investigación consideraremos dentro del personal directivo a la congregación promotora del colegio debido a su colaboración en la toma de decisiones, como por su orientación axiológica y cristiana respecto de valores interculturales e inclusivos, los mismos que se evidencian en todos los documentos como el PEI y en cada actuación de toda la comunidad educativa.

La comunidad educativa Parroquial tiene como promotoras a las religiosas Apostólicas del Corazón de Jesús. El primer grupo de hermanas de la congregación Apostólicas del Corazón de Jesús arribó a la ciudad de Lima en el año de 1957, y es en el año 1963 que se funda el Colegio Parroquial para varones hasta tercer grado de primaria, bajo la dirección de la reverenda Madre Isabel Marín Sáez.

Como Apostólicas del Corazón de Jesús tienen una particular perspectiva de la educación. Están convencidas que su punto de partida es la realidad situada y no sólo los conceptos, estos, solo las iluminan:

- 1) Consideran que la educación capacita hacia el futuro, es memoria del pasado e identidad de la dinámica de hoy. Esto exige estar atentos (as) “al murmullo que surge de los más pobres” (Luz Casanova), solo así se puede responder de manera más cercana, eficiente y realista.
- 2) Creen que la educación implica una tarea en la cual se identifican las potencialidades y valores personales, se canalizan experiencias desde la vida, se desarrollan habilidades y se aprenden contenidos para la vida misma. Debe estar enmarcado en una relación horizontal de respeto y valoración mutua.
- 3) Entienden que la educación es un proceso gradual y orgánico, orientado y evaluado permanentemente, que busca la formación integral e integradora de todos los dinamismos de las personas y ha de llevar a vivir lo fundamental de la fe.
- 4) Insisten en una progresiva orientación de un pensamiento autónomo desde la capacidad de reaccionar de acuerdo con valores y criterios propios iluminados por el Evangelio, que les capacite para autoformarse permanentemente también desde los medios de comunicación social y los acontecimientos cotidianos.
- 5) Como parte esencial de la formación integral que proponen, consideran la recuperación y el enriquecimiento de su identidad personal, familiar, comunitaria y nacional. Una educación tal que forme hombres y mujeres amantes del Perú, enraizados y comprometidos con su proceso histórico, respetuosos(as) de sí mismos (as), de los demás, promoviendo la justicia y la paz, en apertura a los signos de los tiempos y preparados para integrarse a un mundo cada vez más plural.

7) Una educación que permita el reconocimiento de la realidad histórica para promover la responsabilidad social, la organización y el desarrollo humano. Por eso, creen que la educación es inseparable de la propia cultura pues esta lleva consigo una cosmovisión y un modo peculiar de saber, de educar, de plasmar el saber, de actuar.

08) Una educación así, supone una búsqueda permanente del saber cómo servicio. Es una educación en favor del pueblo, con la perspectiva de un proyecto de sociedad democrática, participativa, igualitaria, justa y fraterna.

Tal como lo indica su PEI, la IE Parroquial busca, a través de las religiosas y de todos sus miembros, desarrollar una educación que tome en cuenta las realidades individuales y grupales, que despliegue mejores niveles de pensamiento, comunicación e investigación, haciendo de la institución escolar un paradigma de convivencia y formación en valores colectivos. Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y que la escuela y los programas educativos deben estar diseñados teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Se ocupan de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Hay una constante reflexión sobre cómo transformar la institución educativa para que responda adecuadamente a la diversidad de los estudiantes.

e. Personal administrativo de la I.E.

El personal administrativo es aquel que se dedica principalmente a las labores propias de la administración educativa y que implica un trabajo diario de forma eficaz y comprometida al ser el reflejo de la institución. Su papel es trascendental pues es el nexo y servicio entre los directivos, docentes, padres de familia y alumnos, y, por tanto, un agente principal en el proceso educativo, a quien le corresponde hacer funcionar el sistema de la institución responsablemente, asumiendo las funciones que le ameritan y que están enfocadas en los estándares y metas que la escuela busca alcanzar; como, por ejemplo, el reto de lograr una escuela inclusiva.

En la institución educativa parroquial el personal administrativo se caracteriza por sus altos niveles basados en el conocimiento y la capacidad de conciliar y llegar a consensos, ejecución de procesos que se establecen de acuerdo con los propios alcances de la organización, bajo un lema de democracia, solidaridad, honestidad y trabajo eficiente. Estos valores son la base para un compromiso laboral en conjunto con todos los miembros de la comunidad,

haciéndolos más participativos y más proactivos acordes a los principios de gestión cooperativa.

Buscan colaborar para el cumplimiento de acciones que promuevan y potencien una comunicación constante y transparente entre los diversos agentes educativos, apoyar para que cada miembro cumpla con sus funciones para lograr las metas y objetivos sobre los que se han tomado acuerdos. Además, identificar logros, deficiencias y soluciones creativas que las optimicen y respondan a las necesidades del plantel.

Cumplen un papel preponderante para incentivar y lograr una educación inclusiva de calidad, su accionar está contemplado en el PEI, al considerar el desarrollo de mejoras que atienda a la diversidad a través del cumplimiento de los siguientes principios: personalización antes que estandarización; esto significa reconocer las diferencias individuales, sociales y culturales de las y los estudiantes a partir de las cuales se orienta la acción educativa. Heterogeneidad frente a la homogeneidad; este principio destaca el valor de los agrupamientos heterogéneos de las y los estudiantes para educar en valores de respeto y aceptación de las diferencias en una sociedad plural y democrática.

f. Docentes

Según el Reglamento de la Ley del profesorado N° 24029, y su modificatoria, Ley N° 25212, en su artículo 1°, define al docente como agente fundamental en el proceso educativo, es el que contribuye en forma paralela con la familia, la comunidad y el estado, a la construcción y fortalecimiento del desarrollo integral del estudiante bajo los principios de igualdad y democracia. Es un guía que supervisa, reorienta, formula metas, y ayuda en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el que está en constante construcción y reconstrucción de la práctica educativa.

En la institución educativa parroquial las competencias que caracterizan al docente se encuentran relacionadas con la integración de los niveles interdisciplinarios para la concreción de objetivos trazados en el plan educativo institucional, el desarrollo de la autonomía, el fortalecimiento del autocontrol y desenvolvimiento social del estudiante, mejorando sus capacidades y actitudes personales. A su vez, colabora para incentivar la mejora de los aspectos de organización individual y colectiva, de la adquisición de hábitos responsables, es orientador y constante guía que se vale del diálogo y el debate para llegar al conocimiento (Peiró, 1981).

La exigencia que recae sobre su labor en la institución educativa al asignarle la tarea de comprender, atender y dar solución a las múltiples situaciones escolares, hace de este profesional un sujeto relevante en la sociedad actual. Su rol no se limita a impartir conocimientos y evaluar al alumnado, sino que se despliega a un campo de las relaciones, del humanismo, que va en búsqueda de formar al individuo como un ser con valores, creencias, deberes y derechos que cumplir en su comunidad (Altet, 2005).

Tomando lo afirmado por autores como Reboul (1999) y Gadamer (2000) la verdadera acción educativa es la que trabaja constantemente para conseguir la autonomía de la persona. El docente en todo momento debe estar enfocado en promover el aprendizaje significativo en el alumnado, al pretender una transformación que se encamine y oriente a formar ciudadanos que generen y expresen sus propios pensamientos, que trasciendan y lo conviertan en un sujeto capaz de auto determinarse, es un ejercicio formativo inacabable. Así, el alumno va adquiriendo capacidades, más allá de las memorísticas, sino de concentración, constancia, respeto y valoración de las personas, buscando una sana convivencia y relaciones humanas en términos de igualdad, aceptación y ayuda mutua.

Hay una necesidad que los docentes no deben eludir, y es la de reflexión sobre la pertinencia de sus acciones, que tomando como punto de partida la situación real de su alumnado, busque y encuentre soluciones que coadyuven a una mejora en la educación. Pues existe aún una percepción sobre las situaciones problemáticas que surgen en el aula, o fuera de ella, que no son tomadas en cuenta. Al contrario, visibilizar estos resultados supuestamente intrascendentes, colocan en un primer plano un espacio para el aprendizaje que no está solo en los libros, parte de la importancia de revalorizar la observación y ser lo suficientemente sensibles a las necesidades de autorregulación, condicionando acciones cada vez más creativas que ayuden a cada estudiante en la medida de sus potencialidades (Esteve, 2003).

- **Rol del docente en la inclusión**

La educación no es suficiente si no garantiza su calidad en términos de igualdad y accesibilidad dentro de un entorno inclusivo, que haga realidad un sistema educativo idóneo para todos los estudiantes. Por ello, se reconoce que los docentes tienen un papel fundamental en el logro de mejores prácticas educativas, pues es desde el aula donde se aprende a entender y respetar la diversidad; es allí donde los estudiantes aprenden valores, conocimientos y formulan sus expectativas y responsabilidades en la sociedad (Reveco, 2002).

El docente actúa como modelo y mediador de estos aprendizajes, de allí su importancia en la transformación de una sociedad incluyente, que valora, permite y promueve la participación de todos sus ciudadanos en el desarrollo del país. Existe una necesidad sentida de formar maestros que entienden y valoran la diversidad; ellos deben además tener la capacidad de utilizar estrategias que promueven y hacen exitosa la educación inclusiva (Díez, 1982).

Desde su labor docente en el aula el educador tiene la responsabilidad de incluir la diversidad de sus estudiantes como una oportunidad de aprendizaje y mejores desarrollos educativos para todos ellos. Un perfil de docente diferente, sostenido en el respeto a la diversidad, en la flexibilidad y la mirada a un aula inclusiva, es el ideal para una educación de calidad. Este proceso precisa de una participación protagónica de los propios docentes, identificar sus propios desafíos, miedos y prejuicios, proponiendo estrategias de abordaje que impliquen no solo un cambio en su formación académica pedagógica sino en la construcción de un perfil docente con habilidades para crear, innovar y vincular en un mundo cada vez más desafiante (Alvarez y Berástegui, 2006).

En la institución educativa parroquial el docente se identifica y vivencia el carisma de la escuela, mantiene un adecuado nivel de autoestima y de sus propias emociones. Está comprometido en la búsqueda de una sociedad más justa, solidaria y pacífica, coherente con los valores que promulga, y de muestra una ética profesional que se evidencia en su labor diaria, dentro y fuera del plantel.

Es necesario que desde adentro cada docente sienta en forma constante el compromiso de redefinir su rol en la educación pues a través de un verdadero compromiso se parte hacia la actitud de reaprender y redirigir sus propias estrategias para llegar a mirar a sus alumnos no desde un encasillamiento predefinido, sino desde la conciencia de que la diversidad es lo que define a cada uno de los estudiantes que cada año pasan por sus aulas.

- **Las estrategias inclusivas del docente**

El docente hace uso de medios alternativos a los usuales para el cumplimiento de los diferentes objetivos curriculares, atiende en forma eficaz el ritmo con que el estudiante invidente realiza las diferentes tareas escolares, permite en el aula el uso de material didáctico específicos, verbaliza cuanto escribe en la pizarra, es flexible en la elección de los sistemas de evaluación, y anima al estudiante invidente a su participación en clase y a la interacción con sus compañeros.

Se busca aquellos procedimientos que inviten al estudiante invidente a la experimentación y a la observación metódica, insistiendo en la objetividad y en la organización sistemática de las experiencias. Es necesario constatar que los ritmos de aprendizaje pueden ser más lentos en algunos temas, por lo que demandará la preparación de algunas tareas específicas. También hay una preocupación constante por la preparación de materiales específicos para la mejor comprensión de ciertos contenidos.

Además, se toma en cuenta la realización de actividades en las que estén implicados distintos colectivos de la comunidad educativa, como la exposición de trabajos realizados por los alumnos, la decoración del colegio, la puesta en escena de obras teatrales o en actuaciones musicales o de danza. Estas actividades, de carácter colectivo, se apoyan desde el principio en el trabajo en equipo y, por lo tanto, constituyen un medio excelente para las relaciones interpersonales, así como para descubrir intereses, motivaciones y aptitudes individuales.

- **Estudiantes**

El estudiante de la institución parroquial es aquella persona que forma parte fundamental del proceso educativo, tiene una serie de saberes previos, posee una serie de deseos, ambiciones, motivaciones o creencias y expectativas sobre su centro de estudios que deben tenerse en cuenta como elementos mediadores en el cumplimiento de la tarea educativa. Participa con entusiasmo en las diversas actividades propiciadas por la institución, expresando con libertad y desenvolvimiento el valor de la gratitud, la solidaridad y el respeto. Recibe conocimientos de otra persona, pero es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos ha quedado el rol del alumno como sujeto pasivo, que tan solo incorporaba los conocimientos que el maestro le impartía, sin cuestionar. Ahora es un agente crítico, reflexivo y con capacidad para ofrecer argumentos y opiniones fundamentadas (Pérez, 1998).

Cada estudiante tiene una forma diferente de organizar este proceso de aprendizaje, pues de manera individual controla la información que se le imparte y la asimila con mayor o menor eficacia. Reconoce sus necesidades y construye su conocimiento a partir de aprendizajes y experiencias de vida con el fin de aplicarlo en contextos familiares y dentro de su entorno. Asimismo, tiene derecho a acceder a los distintos niveles de enseñanza bajo una norma caracterizada por las mismas oportunidades de acceso, donde se deje de lado la discriminación por razones de raza, sexo, condición social, así como por problemas de discapacidad (Almazán, 2002).

En ese sentido, la Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973, en su artículo 35 declara que “la persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades”. Es responsabilidad del Ministerio de Educación regular, promover y supervisar la matrícula de estos estudiantes en las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas de las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo nacional.

Es necesario tomar en cuenta que lo que verdaderamente aporta al estudiante, es la percepción que ellos tienen sobre su experiencia escolar, las vivencias que, de forma sincera, expresan la mayoría acerca de su vida en el centro educativo, partiendo de la idea de que las manifestaciones que los alumnos tengan no deben entenderse dentro de un círculo estático de conceptos. Es decir, que la percepción de una determinada situación puede cambiar de un momento a otro, en función de lo que se haga, lo que las personas comenten, el pensamiento que se tenga de actos individuales y los actos de los demás, entre otros aspectos (Lozano, 2004).

En general, los individuos construyen significados del entorno que les rodea de un modo activo en base a sus actitudes, experiencias, percepciones o vivencias. El estudiante debe tener la posibilidad de desenvolverse en un espacio educativo que tome en cuenta las necesidades propias de su edad y su madurez personal, y así aprovechar adecuadamente el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición. Aquellos que estén más satisfechos con la escuela, a través de una mayor predisposición, receptividad y voluntad, serán los que posiblemente consigan más éxito escolar. No obstante, predecir el futuro exitoso de un estudiante en la escuela, es bastante difícil. De ahí lo importante que significa cultivar la imagen, actitudes y comportamientos que manifestemos a los niños y adolescentes en el plantel, si realmente queremos que interioricen los procesos, mantengan una percepción favorable de su entorno escolar y vayan construyendo su proceso de convertirse en ciudadanos íntegros a lo largo de toda su vida (Postic, 2000).

En especial, los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. parroquial presentan características distintas a sus compañeros de grados inferiores, por lo mismo que viven en una etapa de ebullición, de cambios emocionales para adentrarse en la sociedad y adaptarse a ella, y cambios acelerados, tanto físicos como emocionales.

La mayoría de los adolescentes suelen ser partidarios del compromiso personal, de compartir opiniones e ideas, de esta forma se enfrentan a los retos y buscan la resolución de problemas. Tienen capacidad de iniciativa y se resisten ante las actividades estructuradas, ante

la norma y la rutina, pierden interés por una tarea cuando se convierte en una rutina o que ya dominan. A su vez, suelen implicarse sin prejuicio en las experiencias que puedan ser novedosas y de actualidad. Se caracterizan, en algunos casos, por su observación, la escucha, la provisión de diferentes puntos de vistas ante la toma de decisiones. Son con frecuencia rebeldes y desordenados, por lo que tienen dificultades para prestar atención; además, son apasionados y se dejan llevar por sus impulsos; no aguantan ser despreciados, se creen objeto de injusticia, son ingenuos, incrédulos y llenos de esperanza.

Los estudiantes tienen una buena comunicación entre ellos, fortaleciendo los lazos de amistad, intercambio de conocimientos y un espíritu solidario hacia el prójimo. Son personas que perciben con gran facilidad las situaciones que suceden en el aula, son capaces de crear vínculos sinceros y establecer un canal de comunicación cordial sin que sean calificados o etiquetados. Sienten una gran necesidad de aprecio, y se observa que tienen un gran respeto por la colaboración y apoyo con su compañero invidente, por lo que en esta investigación se considera su accionar como un agente que podría contribuir en la inclusión educativa.

- **Relaciones de la comunidad con el entorno**

La relación entre escuela y el entorno es concebida como un intercambio entre la institución educativa y su contexto, pues es en esta interacción donde la institución adquiere significación, en la relación con el medio social en el que actúa. Ese medio condiciona, facilitando o dificultando, su diario funcionamiento. En la institución educativa el contexto está presente en todo momento y se encuentra en permanente transformación y movimiento, lo que genera cambios en las condiciones generales de desempeño y en las demandas y exigencias que se plantean a las instituciones. Si desea mantener su vigencia como institución, la escuela está obligada a procesar esos cambios, lo que se convierte en un desafío que enfrenta cotidianamente.

Es como la membrana que regula los intercambios con el exterior, y este cerco adquiere características y formas diferentes según el centro educativo, lo que hace posible determinar el grado de apertura o permeabilidad de una institución determinada. Una institución educativa puede ser medianamente abierta o cerrada de acuerdo con el tratamiento que dé a las características y problemas de su contexto. Es la forma de procesar los hechos contextuales y reaccionar ante ellos.

Esta interacción entre la escuela con su entorno debe ser un eje transversal que atraviese toda la actividad institucional y comprometa a todos los actores de la comunidad

educativa, pues además de estudiantes, docentes, directivos, administrativos, etc. las instituciones que conforman la comunidad educativa, desde sus lugares intervienen en este proceso de formación. Cada uno, desde la actividad específica que realiza, definida en función de su contribución a la tarea institucional específica, se vincula con el entorno. Son las formas concretas de los diferentes actores de relación con la comunidad, los que configuran el estilo institucional de esa relación (Frigerio et al, 1992).

Ya Decroly afirmaba que había una estrecha relación entre el niño y su entorno, pues entendía que el niño debe acceder al entorno (relación con el natural y socio-cultural) como fuente de conocimiento y desarrollo vital. El entorno más cercano al niño es la familia, la escuela y el grupo humano al que pertenece. Cada niño es diferente respecto a los demás, tiene intereses distintos, motivaciones diferentes, etc. Donde coexisten distintos elementos cada uno tiene diferente forma de entender las cosas.

Las instituciones que conforman la comunidad educativa se definen como una red de convenciones o agrupaciones extendidas y organizadas, que poseen objetivos concretos, estructuras definidas y funciones específicas, cuyo propósito es satisfacer las necesidades fundamentales de su contexto. Cada una de ellas tiene diferentes campos de acción, perteneciendo al orden jurídico, religioso, político, económico, cultural, familiar o cívico, y conforman la base sobre las cuales se transfiere información y entendimiento entre las personas. Son definidas también como mecanismos de cooperación social que gobiernan las actividades de un determinado grupo de personas, sin importar el número de miembros que este tenga, sea este un grupo pequeño o una sociedad numerosa. Sirven a su vez para agrupar el comportamiento de sus integrantes, que es primordial para un ambiente de contribución y participación continua. Su existencia es completamente ineludible para el buen funcionamiento de una sociedad y así poder hacer frente a las diferentes necesidades que se manifiestan, pues otorgan el orden social necesario para el correcto desenvolvimiento y convivencia, donde los individuos puedan desempeñarse plenamente.

La clave de estas instituciones, como por ejemplo una vital; el MINEDU, está en que se han creado y se mantienen para ayudar a una población a optimizar sus recursos, a mejorar en todos los aspectos y ser más consciente de su propia realidad como nación y lograr que la riqueza de un país, ya sea la económica, la educativa, la de la justicia o de cualquier otro tipo, recaiga sobre la misma sociedad consiguiendo bienestar para que reine una cultura con principios y valores, un entorno donde se aplique la justicia y una economía de la que se puedan beneficiar todos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo y método de investigación

El presente estudio se sustenta en el enfoque cualitativo, ya que el tema de estudio se ajusta a una mirada comprensiva interpretativa, mediante la cual se analizó el espacio social educativo del alumno involucrado en esta investigación. Este paradigma cualitativo incluye también un supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación. “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como suceden, pues “No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas” (Pérez, 1990).

Consiste en observar y examinar el mundo social a través de la identificación profunda de las realidades y de sus manifestaciones. Este enfoque busca otorgar resultados y sugerencias para implantar cambios en una escuela, grupo, o comunidad particular, que son aspectos que se pretenden dar a conocer en la presente investigación. Se puede afirmar que fue importante trabajar con el método cualitativo, ya que el estudio de este tema relacionado con discapacidad visual necesita tener en cuenta los diversos procesos y contextos de los individuos que viven la variedad de etapas en la enseñanza-aprendizaje.

En este caso específico, la investigación se realizará con un estudiante del quinto grado de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Breña. Para comenzar, se recogerán datos, tanto de los docentes como del estudiante del mencionado colegio, que harán posible una aproximación a la dinámica de la escuela a través de las interacciones que se ejecutan cotidianamente.

Se pretende informar con objetividad y precisión acerca de las observaciones y experiencias del entrevistado, y de esta forma, aproximarse al estudiante invidente para obtener la información sobre sus experiencias, opiniones, valores, etc. Por medio de un conjunto de técnicas como las entrevistas, las observaciones, su historia de vida, se puede dejar al descubierto múltiples significados y expresiones subjetivas. De este modo, se dispone de una

ventana a través de la cual puede adentrarse en el interior de cada situación o individuo, pero la mirada que se realiza a través de ella se filtra a través del lenguaje, del género, la clase social, la raza, etc. Así, no es posible que existan observaciones objetivas, tan solo observaciones contextualizadas socialmente en el entorno de observador y observado, además, el peculiar contexto donde se desenvuelve el protagonista del presente trabajo nos refiere a un mundo complejo lleno de costumbres caracterizadas por la diversidad y el conflicto. Partiendo de esta conformación cultural, se intentará un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones que se manejan al interior de la institución educativa.

Asimismo, esta investigación es de nivel exploratorio, ya que, tiene como propósito “...examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se han abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 98). Por lo cual, la investigación hace posible preparar el campo para posteriores investigaciones.

Dentro de sus posibilidades trata de descubrir todas las pruebas existentes del fenómeno que se estudia, no obstante, conviene destacar que este tipo de investigación no pretende determinar las conclusiones del tema estudiado. Como se ha mencionado, busca servir de base a otras futuras investigaciones para que estas se encarguen de extraer los resultados que conlleven a las conclusiones pertinentes.

En este caso puntual, se toma como referencia la información bibliográfica, la observación en la institución educativa, y se nutre de anécdotas individuales, además se presentan los planteamientos y el problema de investigación a una determinada muestra. Todo ello, con la finalidad de conocer opiniones, percepciones y valoraciones, de tal manera que se pueda contar con suficiente información empírica, además de la teórica, para analizar y contrastar exploratoriamente las diferentes preguntas de investigación del estudio y los primeros planteamientos básicos.

Hay un propósito definido de explorar lo que a simple vista en el plantel no es visible, y que, a través de la observación y entrevistas variadas, pueden darse atisbos del sentir del estudiante y de los docentes. De esta manera, en forma empática y sincera van dejando de lado los temores iniciales para enfrascarse en un diálogo enriquecedor que da cuenta de la situación particular que se vive dentro y fuera del aula, y que a la vez permite reflexionar sobre la realidad misma que nos envuelve en una nube de leyes, normas, manuales, etc. que quieren mostrarnos a veces una realidad ideal que está aún muy lejana de cristalizarse.

Es descriptiva, debido a que trata de llegar a conocer situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su finalidad no se ve limitada a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones existentes entre dos o más categorías, para luego analizar los resultados y extraer generalizaciones significativas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Finalmente, es no probabilístico, debido a que elección de los individuos a investigar no depende de la probabilidad, sino de las características que poseen y que interesan en la investigación, en este caso específico, se trata de una muestra de sujetos tipo. La selección de la muestra se basa en hipótesis relativas a la población de interés.

3.2 Población y muestra

La población está constituida por 37 estudiantes del quinto grado de secundaria de la institución educativa parroquial, así como por los 8 docentes del mismo grado. En cuanto a la muestra, la constituye el estudiante invidente de dicho plantel que cursa el quinto de secundaria y tiene 18 años, compañeros del grado, así como 3 docentes del quinto grado de secundaria de la institución educativa parroquial, de las áreas de Comunicación, Matemática y Ciencias Sociales.

El mencionado estudiante es un joven alegre y sociable, cuyo hogar de clase media-baja está constituido por su padre, empleado público, y su madre, quien dejó truncada su carrera de contadora debido a la situación que fue presentando su hijo, quien a muy corta edad perdió la visión por completo. Es el hermano mayor, pues tiene una hermana de 15 años que es su gran compañera y confidente, según él mismo relata. Viven en una casa modesta, pero su hogar, refiere, se caracteriza por ser armonioso, de comunicación constante y unión en general.

A raíz de su ceguera, se fueron ejercitando otros órganos sensoriales como el tacto y el oído. Relata el estudiante que paulatinamente fue integrando informaciones provenientes de los demás sentidos, percibía el mundo principalmente a través de sensaciones táctiles y luego mediante el oído. Ello le facilitaba su ubicación espacial, y a pesar de que no le permitía comprender la naturaleza del objeto, a través de la percepción táctil podía ir distinguiendo algunos rasgos.

El estudiante se siente acogido, disfruta estar en su colegio y se muestra orgullosos de él, tiene la oportunidad constante de disfrutar mucho de la amistad y la vida social. Es una persona crítica, creativa, con gran sentido de responsabilidad, que goza de equilibrio emocional

y madurez psicológica. Jovial, con gran poder de comunicación y capaz de transmitir emociones. Se identifica con su institución educativa. Tiene hábitos de trabajo y estudio en el colegio, con capacidad de trabajo en equipo. Responsable y disciplinado en sus deberes, se sirve de los valores que le han inculcado desde el hogar y la escuela para asumir retos de superación personal, familiar, académica, social y ciudadana. Se reconoce como hijo de Dios y da testimonio de vida cristiana.

Por otro lado, la elección se ha realizado considerando los docentes con los que se ha tenido mayor interacción y cercanía, los cuales demostraron una gran predisposición para responder la entrevista planteada, así como para lo referente a la observación de clases en diferentes fechas y horarios.

Todos ellos reúnen características similares, viven en el mismo distrito donde está situado el plantel, en Breña, sus edades fluctúan entre los 30 a 40 años. Además, han venido laborando en dicha institución por más de diez años cada uno de ellos.

3.3 Instrumentos de investigación

Con el propósito de realizar esta investigación, se llevaron a cabo entrevistas, en forma de charla, que adoptaron la forma de un diálogo coloquial, las cuales quedaron registradas y así se tienen las experiencias que cada individuo relató en cuanto a su relación de trabajo y comunicación con un estudiante con discapacidad visual.

3.3.1 Guía de observación

La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Es un procedimiento de recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente donde desarrolla normalmente sus actividades. Se utiliza para recopilar la información de las observaciones en base a tres puntos fundamentales y son, el tema a observar, propósito de esta y la descripción de lo que sucede (Sánchez, 1989).

Según Hernández, Fernández y Baptista (1998) “la observación puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias, la cual consiste en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta manifiesta” (p. 309). Tiene dos propósitos fundamentales, el primero; sirve para verificar los puntos clave y la relación que puedan llegar a tener con otros temas, y el segundo; sirve como una base para realizar

una reflexión sobre el papel que tomó el observador para constatar aportaciones o verificar si su trabajo afectó en algo las observaciones.

A partir de lo anterior se puede afirmar que la observación es más que una percepción y está dirigida a un objetivo, ya que generalmente se desea observar algo específico, o a alguien en especial con un fin particular, en este caso puntual, al estudiante invidente. Es un proceso selectivo, dado que se observa específicamente lo que se desea investigar, y está fundamentado en una razón específica.

De este modo, al iniciar el proceso de observación siempre es recomendable responder la interrogante ¿Para qué observar?, es decir la necesidad de definir específica y claramente el propósito de la observación, ya que observar sin un “para qué”, constituye una pérdida de tiempo; así como observar con un objetivo poco claro llevará a la confusión obteniéndose conclusiones erradas y con escaso sustento.

Con respecto a la guía de observación aplicada en la institución educativa investigada, fue elaborada teniendo en cuenta las cinco dimensiones que se querían observar al interior del plantel, y que están relacionadas con el contexto de gestión institucional, el trabajo y metodología docente, el material educativo, la infraestructura y la comunidad educativas, en este último, solo se ha considerado a: los directivos, administrativos, docentes y estudiante.

En cuanto al contexto de gestión institucional se consideraron las características que a criterio personal servirían de base para poder conocer si la institución educativa parroquial cuenta con los elementos necesarios para ejercer su labor educativa de carácter inclusivo, por eso estuvo orientada a conocer sobre los componentes del PEI, la organización de la institución; funciones y atribuciones. Además, conocer ampliamente sobre la visión, misión, planes de acción que permitan una educación inclusiva, y finalmente observar las estrategias y la propuesta pedagógica inclusiva de la institución educativa parroquial.

Posteriormente, se consideró el trabajo y metodología de los docentes para poder descifrar si existe la concepción de educación inclusiva de forma integral, así como una actitud positiva frente a la diversidad. También poder comprobar si los docentes promueven un enfoque efectivo en grupos heterogéneos y flexibilidad en el manejo metodológico, procurando un ambiente estimulante que respalde el éxito de los estudiantes, a pesar de las distintas maneras con las que cada uno aprende.

En cuanto a las últimas tres dimensiones: material educativo, infraestructura educativa y por último la comunidad educativa, se trató de comprobar si en el material que es utilizado

se manejan criterios inclusivos que atiendan a la diversidad de los estudiantes, y en este caso puntual, del estudiante invidente, y/o ver de qué forma el material tradicional es adaptado a la realidad del aula. Asimismo, a través de la guía de observación se busca analizar si la institución educativa cuenta con la infraestructura básica necesaria para el desplazamiento de estudiantes con NEE, y, por último, observar si todos los agentes de la comunidad educativa tienen una identidad común con las propuesta del plantel, el cual aboga por una educación de calidad para todos los estudiantes por igual, sin distinción de raza, credo, o dificultades diversas.

3.3.2 Entrevista

Se considera la entrevista con la finalidad de recabar información, dialogar para saber o profundizar; toda entrevista tiene un común denominador: gestionar información e investigar. Aragón (2002) afirma que “es una forma de encuentro, comunicación e interacción humana de carácter interpersonal e intergrupal, que se establece con la finalidad de intercambiar experiencias e información mediante el diálogo”.

Según Fernández (2001), la entrevista cualitativa es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados.

La entrevista para la presente investigación fue aplicada en primer lugar al estudiante invidente, para poder comprobar en qué medida se realizó su integración en la escuela, su percepción frente a los retos que significó asistir desde pequeño a una institución educativa de educación básica regular, y ya no a una especializada. A su vez, poder entender, desde la mirada del estudiante, si considera que los docentes realizaron un trabajo pedagógico considerando las diferencias notorias que existían con sus demás compañeros, si es que, además, hubo apoyo del estado durante su permanencia en el plantel, y si las evaluaciones en los diferentes cursos fueron homogéneas para todos los estudiantes, o se tomaron en cuenta diversas estrategias o maneras de evaluarlo, teniendo en cuenta su particular modo de aprendizaje.

Luego, se aplicó otra entrevista a los docentes que laboran en el centro educativo de forma individual y bajo las condiciones de anonimato y confidencialidad, asegurando a los docentes que toda la información recabada sería utilizada con fines exclusivos de este para la investigación del presente estudio. En ese sentido, se trató de averiguar, desde la mirada de los docentes entrevistados, cuál era la finalidad del proceso de inclusión en el colegio parroquial, qué aspectos son tomados en cuenta cuando se habla de inclusión. Era importante para el

presente trabajo conocer como las políticas inclusivas del colegio son plasmadas en la realidad cotidiana del aula de clase, las oportunidades que se están ofreciendo en el colegio para llevar a cabo el proceso de inclusión, y finalmente conocer si es necesario realizar, a su criterio, modificaciones en los métodos de enseñanza.

También se realizó la entrevista a estudiantes del mismo grado donde no solo se mantuvo una conversación cerrada y estructurada en su totalidad, sino que los encuentros fueron diálogos abiertos a través de un abordaje natural donde los informantes expresaron sus opiniones, matizando sus respuestas con anécdotas, e incluso el guión inicial fue modificado cuando se atisbaban temas emergentes que era preciso explorar.

Al realizar la entrevista, tanto a docentes como a estudiantes se buscó adentrarse al mundo de vida de la persona entrevistada, buscando descubrir e interpretar el significado de las palabras, pues se trata de registrar e interpretar lo que el otro dice y la forma en que lo dice. Se pretendió incentivar al entrevistador para que describa la mayor cantidad de elementos significativos y no simples divagaciones. Tampoco se pretende anteponer ideas o conceptos preconcebidos al entrevistado, sino focalizarse en determinados temas de interés al tema de investigación.

Se puso énfasis en abogar por una comunicación fluida y empática que haga posible penetrar en una conversación sincera donde prevalezca la sensibilidad, apertura constante y escucha activa. De este modo se produce una experiencia positiva, enriquecedora para los entrevistados quien a lo largo de ella pueden obtener nuevas visiones de su propia situación.

3.3.3 Lista de Cotejo

Es un instrumento que permite evaluar aspectos como contenidos, habilidades, conductas, etc. al lado de los cuales se puede adjuntar un visto bueno, o una "X" si la conducta es no lograda, por ejemplo, un puntaje, una nota o un concepto. Es entendido básicamente como un instrumento de verificación, pues actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para evidenciar logros o ausencia de estos. Puede evaluar cualitativa o cuantitativamente, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar (Casanova, 1998).

Con la lista de cotejo se buscó conocer de qué manera el docente aplica en la cotidianeidad del aula las estrategias necesarias para una adecuada inclusión del estudiante invidente, partiendo desde la forma como dicta la sesión de clase; adaptándolo o no a las necesidades diversas del salón, si son atendidas las consultas del estudiante, si existe una adecuación del currículo que permita lograr a pasos lentos, pero seguros, un verdadero

aprendizaje, si el material que se entrega al alumno reúne las condiciones para una comprensión de los temas impartidos. Finalmente, observar si dentro del aula el estudiante atiende las clases en un entorno de comodidad, con una infraestructura adecuada que le permita desenvolverse sin muchos contratiempos.

Todos los instrumentos fueron contruidos por el investigador tomando en cuenta el propósito de la investigación. Una vez finalizados, se sometieron a consideración de tres expertos en el tema, y fueron validados para su posterior aplicación.

3.3.4 Diario de Campo

Tal como lo define Graves (1991, p. 45) es el “...conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral”. Es además un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y también de investigación, ya que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole.

Durante su ejecución, son fundamentalmente cuatro los procesos formativos de índole profesional que se concretan en el diario de campo: la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico.

El diario de campo por su propia dinámica obliga a la escritura y a la lectura cuidadosa para su adecuado análisis, es un referente que evidencia y propicia la formación en valores y actitudes necesarias para el estudiante en relación con su ser profesional y ciudadano.

En el presente trabajo tuvo como objetivo conducir a la investigación, a través de este instrumento se buscó encontrar un punto intermedio entre la experiencia y la reflexión, pues funciona como punto de enlace. Se recopilaron de manera sistemática experiencias preliminares a la reflexión, ya que esta tiene su fundamento, constatación y soporte en la realidad y experiencia; y a su vez la experiencia se enriquece y orienta con la teoría.

Mediante su uso se pudo favorecer la organización del proceso experimentado a través de la reconstrucción de las diversas situaciones, que favorecen la estructuración, síntesis y análisis de la información, pues fomenta el autoanálisis. Estuvo plagado de apuntes rápidos, espontáneos, así como autocríticos y con cierto matiz autobiográfico, donde se dejó constancia de los acontecimientos propios y del entorno. Su uso sirvió para actuar con métodos de disciplina, observación, memoria, para así documentar y sistematizar la experiencia. Permitió

hacer comparaciones, establecer relaciones entre las informaciones, construir conclusiones y tomar decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación.

3.3.5 Limitaciones de la investigación

En el desarrollo de la presente investigación se encontraron las siguientes limitaciones:

- Dificultad para desarrollar las entrevistas con los docentes debido al escaso tiempo libre con que estos contaban.
- Dificultad para coordinar la aplicación del cuestionario a los estudiantes debido a las clases y actividades programadas en diferentes espacios.
- Dificultad debido al poco nivel de investigación previo sobre el tema. Sin embargo, descubrir esta limitación pudo servir como una oportunidad para identificar nuevas brechas en la literatura y consecuentemente nuevas investigaciones.

CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se realizará la interpretación de los resultados obtenidos a través de una triangulación de información, para lo cual se han analizado las respuestas obtenidas de las observaciones de clase, entrevistas a docentes y estudiantes, así como al estudiante invidente, además de la aplicación de una lista de cotejo. Es necesario precisar que los resultados que a continuación se exponen, serán presentados en función de las categorías de análisis: (i) contexto de gestión institucional, (ii) trabajo y metodología docente, (iii) material educativo, (iv) infraestructura educativa, (v) comunidad educativa.

4.1 Categoría contexto de gestión institucional

Respecto a esta categoría se empezará por indicar que la gestión institucional está relacionada con la ejecución y el monitoreo de las acciones, los mecanismos, así como las medidas necesarias para la consecución de los objetivos de la institución. Ello implica un fuerte compromiso de los agentes educativos y también influyen los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas. La conducción de toda institución supone aplicar técnicas de gestión para el desarrollo de sus acciones y el alcance de las metas propuestas.

Al abordar el tema de la gestión institucional se hace referencia a las acciones que emprende el equipo directivo de la institución educativa, mediante una secuencia de acciones elegidas y planificadas que posibiliten la tarea de conducción, y que apuntan a lograr una influencia directa sobre la institución. Se parte de una planificación educativa, para lo que se hace necesario el conocimiento de experiencias, habilidades y saberes respecto del medio sobre el que se pretende gestionar, así como sobre las prácticas y mecanismos utilizados por las personas implicadas en las tareas educativas. Ello cobra importancia debido a que permite el desarrollo de las acciones de administración, conducción y gestión respectivas.

Sobre los documentos de gestión institucional de la I.E.Pq. en relación con la inclusión educativa del estudiante invidente, se pudo confirmar que la institución educativa parroquial considera en su PEI bases sólidas para construir una verdadera inclusión, pues a través de un

verdadero compromiso cristiano busca “una nueva comprensión de la realidad con mayor interdependencia y diversidad, en comunión con las diferencias, viviendo y construyendo inclusión como una manera de forjar nuevas relaciones personales, interpersonales y estructurales”.

Estos documentos de gestión están al alcance y disposición de todos los interesados para su consulta, en caso así se requiera. Contienen la información necesaria que permite generar los proyectos de implementación necesarios para generar las actividades propuestas en la planificación. A su vez, reflejan el sentir de la institución educativa que busca, como fin primordial, el bienestar del estudiante en un contexto de armonía y relaciones empáticas. Se toman en consideración a todos los actores educativos, quienes son partícipes de los procesos pedagógicos, institucionales y administrativos conducentes a la formación humana.

Proporcionan un marco global sistemático hacia donde se encamina la gestión para mejorar la calidad de la educación. Responde a su vez a la diversidad presente en el entorno escolar, lo que posibilita atender las demandas y potencialidades específicas de los educandos, al generar un compromiso de la comunidad educativa con el mejoramiento de la calidad de vida. Constituye una herramienta para liderar cambios planificados que redunden en la formación integral de los estudiantes mostrando actitudes de cooperación mutua, participación activa, responsabilidad social y compromiso.

Desde la elaboración de sus documentos oficiales, así como la organización interna del plantel existe una mirada constante a acciones y políticas de planeamiento transversales ligadas a las necesidades e intereses de los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que conlleva a procesos bien encaminados dentro de un ambiente de solidaridad y respeto mutuo. Aquí se cumple lo que Vlachou (1999) afirma al señalar que la educación inclusiva encierra una reconstrucción de la educación donde la integración no depende solamente de leyes sino de una cuestión de compromiso, mediante la creación de estructuras más abiertas y democráticas.

Respecto a la visión, misión, objetivos, estrategias y planes de acción que ayuden a alcanzar acciones que permitan una verdadera inclusión, se identificó que basado en sus principios axiológicos, la institución educativa enfatiza en una planeación centrada en la persona y garantizando un acceso educativo en términos de igualdad y equidad. A la vez, aplica estrategias tomando en cuenta su proyecto educativo inclusivo, ello se puede evidenciar por ejemplo cuando el docente agrupa a los alumnos en términos de igualdad; los que tienen mayor

facilidad para trabajar en forma conjunta y son más proactivos con el alumno invidente, al que a veces se le dificulta ejecutar las tareas encomendadas, pero sus compañeros leen las indicaciones y se las repiten hasta que comprenda.

También se observa que dentro de las metas propuestas de la institución educativa existe un alto nivel de responsabilidad y elevados estándares de calidad propuestos, en cuanto a establecer la congruencia a partir del sentir, pensar, decir y actuar de todos los actores educativos en concordancia con la misión y visión propuestas. Se busca trabajar de acuerdo con las funciones asignadas a cada miembro de la comunidad siendo íntegros, honestos y responsables. Esto se evidencia a través de la interacción diaria; existe un notable espíritu de servicio hacia el otro, respetando las normas establecidas, actuando de manera ejemplar y promoviendo valores.

Además, se fomenta el reconocimiento de la dignidad e integridad de las personas, fundamentándola en el actuar y en el reconocimiento de la existencia de la diversidad del pensamiento. Hay una constante actitud de servicio enfocada en la consecución de los fines propuestos, favoreciendo el desarrollo integral, con el objetivo común de lograr una mejor calidad de vida. Autores como Pérez (2003) señalan que este desarrollo integral solo se puede lograr si se involucra el comprender todo el ser de la persona, donde se articulan a la vez los valores afectivos y familiares, así como el desarrollo del pensamiento crítico, la inteligencia emocional, y el manejo adecuado de las relaciones humanas, dentro de un clima de respeto, acogida y preocupación sincera hacia el otro.

4.2 Categoría trabajo y metodología docente

En cuanto a la metodología docente, se puede afirmar que se trata de un conjunto de procedimientos que el docente emplea, así como de recursos a utilizar en las diversas etapas de un plan de acción que, secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso educativo, permiten dar una respuesta acorde a los objetivos planteados de la sesión de aprendizaje.

El docente busca el logro de aprendizajes significativos en los alumnos a través de una serie de diferentes mecanismos didácticos con la finalidad de facilitar el entendimiento de una manera activa. Estos métodos de enseñanza son un componente del proceso pedagógico que configura el aprendizaje, a través del contenido, para llegar a cumplir el objetivo planteado. Ello permite al estudiante desarrollar su criticidad y capacidad de indagación, pues la correcta aplicación de la metodología fomenta curiosidad y motiva a la indagación e investigación

generándose así dos tipos importantes de aprendizaje, el experimental y por descubrimiento (Díaz-Aguado, 1996).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede mencionar los elementos pedagógicos que utiliza el docente en el aula: los docentes promueven la inclusión educativa en sus clases a través de estrategias sociales donde se fomenta la interacción de los estudiantes como una de las formas de propiciar el uso de una comunicación abierta y un trabajo colaborativo, a ello se suman también las discusiones en grupos y los foros y debates. Este tipo de prácticas tiene implicaciones positivas en la dimensión afectiva del aprendizaje tales como la tolerancia al error, el aumento de la autoestima y autoconfianza.

El docente realiza las sesiones integrando valores que promueven los derechos, la igualdad y la justicia, pero aún quedan pendientes retos y compromisos que hagan frente a la construcción del proyecto social inclusivo que brinde apoyo a un enfoque que toma en cuenta las características de la población escolar reconociendo las diferencias, y en relación con ellas implementa estrategias acordes a las necesidades. Se diseñan de manera previa a la implementación de la propuesta varias alternativas de intervención (plan A, B, C) en coherencia con las posibles barreras previstas en la formulación.

Según señala Cedeño (2006) “la inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad...El incluir implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta”. Si tomamos de referencia la tesis de Britto (2018), que señala la ausencia de información sobre los componentes esenciales para una educación inclusiva de calidad, afirmando que las escuelas donde los docentes realizan sus prácticas pre-profesionales tampoco contribuyen a ello, podemos indicar que, sin embargo, la institución educativa parroquial busca en forma constante una inclusión verdadera, y reconoce que hay estudiantes que necesitan un apoyo especializado a través de la colaboración del docente, y se trabaja en forma ardua para interiorizar un enfoque integrador de la discapacidad.

Se ha logrado identificar que los docentes utilizan estrategias de adaptación y apoyo para el estudiante invidente que repercuten en su beneficio; por ejemplo, se llevan a cabo periódicamente revisiones de los planes educativos para perfeccionar la inclusión del estudiante invidente, los docentes hacen el seguimiento y la evaluación del desarrollo de dichos planes. Asimismo, el docente es capaz de implementar medidas en el aula que estén respaldadas por estrategias sistémicas a escala institucional, esto abarca diversas estrategias orientadas a las

intervenciones académicas y el comportamiento del estudiante. Se propicia un ambiente seguro para el aprendizaje, y se garantiza que las estrategias académicas y de comportamiento se implementen para él.

Está presente la visión de un enfoque que sabe enfrentar las diferencias alrededor de los aprendizajes, a través de estrategias de transición el aula se organiza para maximizar las experiencias de aprendizaje del estudiante invidente (estructuras físicas, accesibilidad, etc.). El docente tiene un conocimiento actualizado de la disciplina a su cargo y de las prácticas pedagógicas, que se perfeccionan mediante el estudio continuo y el aprendizaje profesional. Está presente una cultura de indagación, innovación y asunción de riesgos con el fin de lograr mejoras en los resultados de aprendizaje del estudiante invidente.

Los docentes se reúnen de forma periódica con otros miembros del equipo escolar para hablar de su avance e intercambiar opiniones con los otros docentes acerca de los métodos pedagógicos, estrategias, ideas e innovaciones. Se busca una mejora para mejorar la capacidad de brindar recursos y apoyo en el aula que fomenten el éxito del alumno, no solamente a nivel académico sino personal.

A través de las entrevistas se ha podido escuchar que algún docente señala: “para mí la inclusión es permitir aprender de la diferencia del otro, es hacer que los niños vean a sus compañeros como a un igual, valorar el contexto de la persona y tener presente su historia”, otro afirma: “existe la necesidad de un cambio de actitud que permita que educación inclusiva sea visibilizada, teniendo presente la historia de vida de las personas”, otro indica: “se va aprendiendo en la práctica y con los errores que cometemos, para no volvernos a repetir”. También manifestaron que las prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo son la base para el mejoramiento de la calidad de la educación porque tiene en cuenta la diversidad en el aula, y permite construir un espacio más democrático y equitativo.

Sin embargo, los resultados de este estudio señalan que no todos los docentes poseen una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva, la actitud de los docentes de Comunicación es más positiva que la de sus pares de Matemática porque los primeros presentan una actitud de mayor cercanía y empatía, interactúan constantemente con el estudiante. Esta diferencia puede ser atribuida a que el alumno presenta la mayoría de las dificultades de aprendizaje con los números, y si bien casi todos los docentes están de acuerdo con el hecho de que los alumnos, sin distinción, tienen el derecho de estar en un aula regular, a la hora de llevarlo a la práctica se torna diferente.

Llevar consigo la gran responsabilidad de que todos los estudiantes por igual logren altos niveles académicos además de aprendizajes significativos, pero con las condiciones que

los docentes perciben que tienen para llevarlas a cabo, se vuelve preocupante. Esto es, porque sienten que necesitan capacitación y que les faltan las habilidades y el tiempo para hacerlo, y por ello, solo los docentes con más experiencia tienen una actitud más favorable hacia la implementación de prácticas inclusivas. La percepción de no tener el tiempo suficiente para atender la diversidad en el aula surge como factor esencial a la hora de definir estrategias para favorecer la inclusión.

El estudiante refiere a su vez que los docentes trabajaban con él desde un vínculo personal y no desde el déficit, lo que permitió integrar sus propios sentimientos, a la vez que desaparecían las vacilaciones frente a sus compañeros, lo que iba incrementando su seguridad. Manifiesta que se le brindaba apoyo solo si lo necesitaba, y de esta manera se construía su autonomía, haciéndole ver sus posibilidades reales. Tanto su tutor como los demás docentes no se enfocaban en las limitaciones que eran evidentes, sino que se enfocaban en preguntarle sobre sus necesidades, pues notaba que se buscaba su bienestar tanto físico como emocional. Aunque sabe que no existe una preparación especializada en los docentes, en definitiva, asegura que ellos buscaban devolverle la imagen de una persona valiosa en sí misma, por encima de su deficiencia.

Afirma que los docentes verbalizaban todas las situaciones utilizando un lenguaje concreto, y lograban que pudiera tomar conciencia de los procesos que se realizaban en el aula para transmitir los datos significativos de los mismos. Reconoce que se le brindaba información adicional en los casos que él no pudiera percibir los datos significativos por sí mismo.

A su vez, los docentes hacen visibles actitudes positivas hacia el estudiante como la integración y participación constante en clase al percibirlo desde sus potencialidades, el fortalecimiento de sus cualidades, buscando identificar y reducir las barreras del aprendizaje. Hay un trato igualitario donde todos se confunden en un mismo vínculo fraterno, y es que los docentes acentúan estrategias que permiten la no diferenciación entre sus estudiantes. Las actividades que se desarrollan en el aula buscan en forma constante la reflexión y un pensamiento crítico, donde la conversación viene a ser la base del aprendizaje, y está basada en situaciones problemáticas, cuya intencionalidad es el aprendizaje, en una actividad dialógica donde se intercambian diferentes puntos de vista con respeto y tolerancia.

4.3 Categoría material educativo

Se puede afirmar que los materiales educativos son recursos dentro del sistema escolar, que, en manos del docente, pueden permitir que los alumnos desarrollen situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta que su adecuación va a depender de las peculiaridades que le ofrezca en su actuación. Asumiendo según palabras de Gimeno (1991), que podemos considerar como material educativo cualquier instrumento que pueda servir como recurso para el aprendizaje o el desarrollo de alguna función de la enseñanza, es el docente a través de un análisis de sus necesidades, realizado desde un conocimiento reflexivo de su actividad, quien descubrirá cuáles son los criterios por utilizar en una determinada situación.

Los resultados que se obtengan dependen de la elección y utilización de los materiales educativos, los cuales van a permitir el logro en la coherencia de la actuación docente. Se convierten en mediadores del aprendizaje del alumnado, pues utilizados sistemáticamente y con criterios prefijados, facilitan además la tarea del docente, tanto en lo que se refiere a la planificación, como al desarrollo y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No se consideran un fin en sí mismos, ya que existe un criterio de valoración que no se encuentra exclusivamente en la calidad, sino en el modelo de enseñanza que se persigue. Sobre el particular, existe el sentir de muchos docentes que refieren sobre un abuso del concepto material educativo, asociándolo con exclusividad al libro de texto, al manual que utilizan los estudiantes comercializado por una editorial, en el sentido de que son los textos portadores y traductores del currículo.

Los materiales educativos representan uno de los componentes fundamentales del currículum y sólo tienen sentido cuando están plenamente integrados en un proyecto curricular, tanto en su diseño como en su desarrollo. Supone una tarea de reflexión teórica sobre la práctica escolar, una nueva manera de ver y creer en el valor de lo cotidiano, y del desarrollo diario de los aprendizajes. Es aquí donde los materiales educativos tienen que estar presentes, no como elementos decorativos, sino como elementos que tienen una significación ideológica e instrumental, en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través del análisis, se ha podido observar que en el plantel se hace uso de materiales como la guía de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales (Saanee), documento que sirve de herramienta para el trabajo en clase y para reducir

las barreras en el aprendizaje y enfatizar en la participación del estudiante invidente. Por ello, se evidencia un trabajo asertivo tomando en cuenta la comprensión de las diferencias, con una disciplina que se manifiesta en actitudes y lenguajes inclusivos, que se apartan de toda muestra de rechazo.

Los docentes se valen de las diferencias entre un alumno vidente y el que no lo es para trabajar temas referidos a la importancia de considerarnos iguales, con los mismos deberes y derechos, y hacer visible que en las diferencias entre todos se encuentra una gran riqueza de aprendizaje y conocimiento mutuo. Se busca profundizar en el concepto de que es la diversidad y lo que no es común a mí, lo que me permite un crecimiento personal, al conocer distintas formas de pensar y actuar, que, puestas en interacción con todos los miembros de la comunidad educativa, permiten un crecimiento personal y una mirada solidaria hacia el otro.

Asimismo, los docentes evalúan los resultados del estudiante invidente tomando en cuenta su personal proceso de avance en clase, por lo que es una evaluación diferenciada, que muchas veces es oral, para que el alumno pueda expresarse libremente. Con ello se libera de tensiones innecesarias al estudiante y se permite su avance académico que se adecua a lo que él pueda cumplir. Ello ayuda a fortalecer la autoconfianza y autonomía del estudiante, quien va fortaleciendo sus propias potencialidades y un manejo adecuado de su autoestima.

Acerca del material educativo que utiliza el docente, este no se encuentra adaptado a las necesidades del estudiante invidente, lo que hacen los docentes es adecuarlo según su criterio y estrategias para poder desarrollar las sesiones de la mejor forma posible. Lo que se evidencia en forma constante a través de las sesiones de clase es que estas se ejemplifican con aspectos de la vida diaria para una mejor y más sencilla comprensión, así como para favorecer el aprendizaje significativo, aunque ello a veces sea insuficiente para poder llegar a cumplir con real efectividad lo que se propone en la sesión de clase.

Asimismo, los libros de texto no se encuentran en sistema braille, como tampoco los recursos lúdicos. Aquí entra la audacia y creatividad del docente, quien debido a sus años de experiencia en las aulas, modifica los objetivos curriculares y las instrucciones homogéneas para adaptarlas a la nueva realidad que se le presenta. Además, se incentiva la exploración táctil de los objetos, y se prioriza el uso de un aprendizaje vivencial, por medio de experiencias tomadas de la realidad. Se realizan visitas de estudio a diversas instituciones para, desde la realidad, poder aplicar las enseñanzas teóricas que se imparten en el aula.

De algún modo, se cumple lo que mencionan Ainscow y Booth (2002); la educación inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas, entre las que se encuentra el uso adecuado del material educativo. En la institución educativa parroquial se observó que el docente se vale de los recursos disponibles de manera eficiente para apoyar el aprendizaje, procurando desarrollar una práctica educativa que implica el esfuerzo de adaptar los materiales existentes para transformarlos con estrategias adecuadas, y así cumplir con la labor de educar a través de un cambio con metas inclusivas y de calidad.

Se busca garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos a lo largo de la escolaridad. Para ello, los materiales educativos que utilizan los docentes favorecen este proceso, pues buscan la creación de condiciones idóneas para que el alumno se sitúe en disposición de aprendizaje. Sin embargo, son las experiencias, los contrastes de ideas entre docente, grupo de clase y otras actividades las que permiten realizar la actividad interna necesaria para su aprendizaje.

Para ello se valen de los materiales educativos necesarios que hacen posible la consulta, la exploración, el contraste entre distintas opiniones, etc. Se hace notorio que los docentes promueven en forma constante la realización de actividades de motivación, actividades de consulta y de observación y actividades para la generalización y la síntesis. Todo ello es posible debido a que los docentes, en forma continua se reúnen para compartir experiencias y realizar ajustes a la función que tienen encomendada en la programación. De este modo, posibilita de una manera sincronizada y coherente, el aprendizaje adecuado que ha sido previamente adaptado a la realidad y condiciones del estudiante.

De lo expuesto por algunos docentes, se logra confirmar que a pesar de las limitaciones que pueda tener la institución educativa en cuanto al material educativo con el que trabajan, y que no es precisamente el más adecuado para la realidad del estudiante, se hacen esfuerzos constantes para adaptar los materiales con que cuentan a las verdaderas necesidades del alumno. Hay una gran certeza cuando algunos docentes afirman “si el Ministerio apoyara más con materiales acordes a las necesidades de este alumno, podríamos lograr grandes cosas”, otro refiere “debemos dejar correr nuestra imaginación, ver videos, consultar a otras personas que tienen mayor experiencia en cuanto a trabajo pedagógico inclusivo, para tratar de dar lo mejor de nosotros en beneficio de este estudiante... pero, no todo está perdido, creo sinceramente que a pesar de nuestra dificultades, hemos colaborado a su inclusión y adaptación en este plantel.”

4.4 Categoría infraestructura educativa

La infraestructura educativa, entendida como una serie de elementos que componen el ambiente escolar, es de gran importancia y no se puede dejar de lado, si lo que se busca es brindar una educación de calidad. Aquí se involucra la iluminación, los colores, las zonas verdes, el material didáctico que se encuentra en los muros de las aulas, el aseo y la higiene, son también algunos de los factores que se ven inmersos en la infraestructura del aula.

Todos ellos cumplen un rol sumamente importante, tal y como lo plantea Gutiérrez (1998): “a medida que se avanza en el sistema educativo, la estética de las aulas (ornamentación, ambiente acogedor...) cada vez se descuida más (p. 37)”. Se espera que las aulas estén bien iluminadas y adornadas, sin embargo, algunas de ellas denotan deterioro causado principalmente por el uso.

Es preciso señalar que los estudiantes en general invierten gran cantidad de horas dentro de la institución educativa, el rendimiento académico y la disciplina del aula se van a ver favorecidos si el ambiente físico que los rodea es atractivo e interesante para la población estudiantil. Se hace conveniente crear un ambiente de comodidad, mejorar las instalaciones educativas para que docentes y estudiantes se sientan a gusto, cómodos y seguros, facilitando el proceso de desarrollo y socialización.

La infraestructura de la institución educativa parroquial aún está algo distante de visualizarse como un espacio acorde a las necesidades de un estudiante con NEE, donde se le motive a vivenciar un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. Si se pretende que el edificio escolar albergue a niños y jóvenes, y además de ello, a estudiantes que requieren un apoyo adicional debido a su condición, este debe estar atractivamente diseñado para satisfacer las necesidades y expectativas del estudiantado.

Además, los estudiantes necesitan tener espacios dentro de la institución educativa que les permita desplazarse, jugar, interactuar con los compañeros y para eso se requiere de una infraestructura facilitadora de dicha función, que el plantel aún carece. Se hacen necesarios espacios coloridos, dinámicos y amplios, por eso la escuela no debe apartarse de lo que el estudiante espera encontrar dentro del aula. La ubicación, forma, textura, todo debiera acomodarse a la realidad dinámica del educando y no a las normas convencionales del adulto.

Al ser un espacio de larga duración, la infraestructura educativa aún no reflexiona sobre su apariencia, ya que debe entenderse como un espacio para albergar seres cambiantes, dinámicos y sobre todo individuos en proceso de formación. Por sí solo, el ambiente de aula y el diseño del edificio escolar realiza un papel determinante, aún hay una gran distancia entre lo que es y

las condiciones estéticas que debiera presentar el plantel, a través de espacios agradables, amigables y sobre todo acogedores.

Los factores estéticos juegan un rol importante, pero no solo los condicionantes estéticos determinan las preferencias del alumnado, los usos y costumbres que se hacen de los entornos, vinculados a determinadas actividades pedagógicas, también condicionan la predilección. Es importante entonces que el docente también sepa hacer buen uso del espacio, donde la escuela debe verse como el primer lugar ajeno al hogar donde los estudiantes se relacionan y construyen conocimientos.

El problema ha radicado en que se ha minimizado el poder de la infraestructura educativa y la influencia que ejerce en los procesos educativos y es que el espacio tiene una función didáctica. Al respecto, aún falta crear consciencia que se vive y trabaja en las escuelas sin percatarnos de la influencia que los espacios tienen en los miembros de la comunidad escolar. Se incide en un discurso donde se le da gran importancia al aprendizaje significativo, sin embargo, “la rigidez en la utilización del espacio ha inducido a comportamientos docentes/discentes monolíticos y, a veces, contradictorios con los principios didácticos” (Santos, 1997, p.1).

Esto es una situación que debería cambiar porque se tienen espacios escolares dedicados muchas veces a la transmisión de conocimientos o contenidos, alejándose de formar individuos críticos capaces de poder reflexionar y actuar de manera efectiva. Debido a que en el centro escolar se viven muchas horas, se comparten muchas actividades y se establecen muchas relaciones, es necesario que el ambiente de la escuela sea agradable para darle al estudiante un clima de seguridad.

La institución educativa debería garantizar adecuadas condiciones acústicas, en armonía con los colores que despierten una natural armonía, hace falta crear ambientes seguros, cómodos, los cuales motiven y permitan al estudiante sentirse a gusto para adquirir nuevos conocimientos. Con respecto a la acústica del aula, debe entenderse el aula como el canal por el cual se llevan a cabo procesos de comunicación. Pero este canal se ve afectado por ruidos tanto internos como externos al salón de clases, y, por ende, el fin educativo no se completa.

Se ha otorgado primordial importancia a la planificación funcional de la institución, es decir, a un diseño que cumpla con las funciones para la que fue creado en la forma más efectiva posible. No se ha tomado en cuenta las necesidades de las personas, pues el aprendizaje debe contemplar diferentes componentes del espacio físico donde se desarrolla el proceso de aprendizaje. Falta tomar en consideración ciertas medidas: evitar la monotonía, disminuir la

construcción de las aulas sistemáticamente uniformes y eliminar de ser posible la ruptura con el ambiente familiar (bellezas naturales de los alrededores, árboles, plantas, etc).

Debe primar una infraestructura con espacios acogedores y promotores de deseos de permanencia en el sitio, ser un lugar donde los estudiantes se sientan a gusto y no deseen que la clase termine pronto. Ese sentido de pertenencia al grupo es altamente importante el estudiante pues se trata de que se sientan a gusto en su espacio escolar, la necesidad de mejorar la calidad estética del entorno escolar, sus condiciones materiales, espaciales, visuales y sonoras, debería ser una prioridad.

El ambiente educativo de la institución debe convertirse en un espacio más estéticamente agradable para beneficio de los estudiantes quienes serán los únicos beneficiados, pues al lograr un clima cargado de positivismo, todos los agentes de la comunidad educativa se motivarán aún más para realizar un trabajo con empeño y alto grado de compromiso.

Surge la necesidad de contar con instalaciones físicas adecuadas y necesarias para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de actividades académicas ante la necesidad de que los ambientes escolares sean estéticos, agradables, cómodos, y promuevan la estabilidad emocional que todo ser humano requiere para que el proceso de aprendizaje sea exitoso. No se puede afirmar que no existen espacios acogedores como la capilla a la entrada, que a través de sus vitrales deja entrar la luz del día matizando de colores el interior del recinto. También está la sala de música que es un espacio de calidez y buena acústica, donde los estudiantes con frecuencia practican sus instrumentos musicales.

Si se toma en cuenta con profundidad el enfoque social no se debe dejar de lado la importancia de contar con una infraestructura y dotaciones pertinentes en condiciones óptimas para facilitar el libre acceso del estudiante invidente. Para ello la institución educativa parroquial toma en cuenta aspectos como la luminosidad, sobretodo en lugares de mayor concurrencia, las señalizaciones y los espacios adecuados para el libre tránsito, a fin de favorecer los accesos al estudiante invidente, y tratar de responder a las necesidades del estudiante invidente.

En ese sentido, existe una rampa que constituye un elemento simbólico de la accesibilidad al garantizar el desenvolvimiento en condiciones de seguridad, comodidad y autonomía personal para el estudiante invidente. Sin embargo, las escaleras son algo estrechas, de cemento, que no guarda la simetría en cuanto a los peldaños algo desgastados por el tiempo y la humedad, y que pueden propiciar alguna caída o tropezón.

En cuanto a las carpetas son unipersonales y están colocadas de forma que permiten el libre tránsito de los estudiantes por el salón, sin embargo, la puerta de salida se abre para

adentro y tiene cierta dificultad con la cerradura, por lo que los docentes la mantienen ligeramente abierta para evitar cualquier contratiempo.

El mobiliario en el aula se ha dispuesto de tal forma que no ocupe espacio innecesario y cuyas esquinas están protegidas con cinta de embalaje para evitar posibles golpes al transitar por pasillos. Sin embargo, sería necesario contar con más rampas de acceso dentro de la escuela y con barandas por los pasillos que hagan más cómodo el libre acceso del estudiante invidente.

Comenta el estudiante invidente que, a pesar de ello, tuvo que ser él mismo a su llegada a la institución educativa quien se adaptara a los recursos y a la infraestructura existente del plantel, y ello lleva reflexionar sobre la necesidad de que sean los recursos los que vayan a la escuela donde se encuentra el estudiante. Podría entenderse, sin embargo, que por razones económicas se haga poco factible dotar de ciertos recursos necesarios para esta población. Cabe aquí cuestionarse si la perspectiva de una inclusión educativa eficaz y con logros tangibles es un propósito genuino del plantel, o si, por el contrario, se maneja un doble lenguaje de inclusión y educación.

4.5 Categoría comunidad educativa

Tomando a Ainscow (2001), nos dice que “la inclusión se da en una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”, y en ese sentido, existe en la comunidad educativa una interacción entre los estudiantes con el alumno invidente que es cálida y armoniosa, se dirigen a él como a sus demás compañeros, sin hacer diferencias por su condición de no vidente, le hacen bromas, pero también están al pendiente de lo que necesite. Al momento de trabajar, si conversa demasiado y no colabora, lo regañan como a los demás.

La forma de actuar de los estudiantes hacia su compañero es acogedora, no paternalista. Es probable que esto se deba al perfil del estudiante casanovino y a la influencia tanto de los maestros y directivos quienes inciden en los valores del respeto a la diferencia y el desarrollo de la autonomía. Ellos participan e integran al estudiante invidente a su medio sociocultural, favoreciendo la igualdad de oportunidades, fomentando la participación y cooperación entre todos, mejorando el clima escolar. Se cumple en buen porcentaje la idea que señala que “la escuela es una comunidad educativa ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida, donde todos sus integrantes se sienten ligados, aceptados y apoyados en forma recíproca” (Stainback y Stainback, 2007, p. 57).

Todo ello permite que el estudiante invidente se agrupe sin problema alguno con los demás compañeros de aula de manera variada, flexible, inclusiva y de este modo se propicia

un aprendizaje de calidad. Se encuentra motivado y comprometido con su propio aprendizaje, y participa con voluntad propia en el establecimiento de sus metas y logros dentro de un clima de respeto y valoración por el otro.

Es válido añadir que los estudiantes entrevistados sostienen que no todo fue tan sencillo para el alumno materia del presente trabajo. Sus amigos afirman que cuando el estudiante invidente llegó a estudiar al plantel había otros compañeros, que a la fecha ya se retiraron del colegio, los que en varias oportunidades no lo consideraban para los grupos de trabajo, tampoco se relacionaban en el recreo e incluso dentro del aula.

Crean que este comportamiento se debía a que, en parte, no sabían cómo tratarlo, pensaban que era imposible que pudiera participar en sus juegos y demás distracciones en el recreo debido a su condición. “Estamos seguros de que de haberlo intentado le hubieran ahorrado momentos tristes” refieren. Ahora ya entienden cómo dirigirse a su compañero, y por propia iniciativa han investigado por su cuenta para tener un mayor conocimiento a la hora de relacionarse con personas diferentes, pero que como algunos refieren: “tenemos mucho que aprender de él, pues yo no sabría cómo desenvolverme en una situación similar, lo admiro mucho”.

Por otro lado, reconocen que hubo otros estudiantes del mismo salón, e incluso de otras aulas que, aunque no lo conocían trataban de entablar conversación con él, le preguntaban si quería jugar con ellos, aunque ellos mismos se cuestionaban cómo podría incluirse en los juegos si no estaba en capacidad de ver. “y eso es lo bonito, ¿no es cierto? mencionan”. Otros refieren: “no tiene que ser la persona igual a ti para que pueda ser tu amigo, no tiene que parecerse a nosotros, tampoco debe tener los mismos gustos, solo debe tener la voluntad y ganas de ser tu amigo”.

A su vez, el entorno de aprendizaje en el aula fomenta y apoya la participación y la inclusión del estudiante invidente, así como la relación entre los alumnos mismos a fin de garantizar la inclusión física, académica y social. Se construye una relación estrecha entre el estudiante y todos los demás para promover la vinculación interpersonal, y de esta forma se busca lograr el avance del estudiante en todos sus aspectos.

Los entornos del aprendizaje propuestos han sido diseñados para promover el reconocimiento de las particularidades y las diferencias del estudiante invidente, y así se generan formas de participación, pues se acepta la diversidad de reacciones a las propuestas del docente y no se censuran los errores ni del estudiante invidente ni de sus compañeros durante el proceso de apropiación de las estrategias.

Un elemento por resaltar en la comunidad educativa es que se ha podido observar una dinámica muy peculiar en la que tanto el personal directivo, docente y administrativo, como el personal de mantenimiento, se encuentran comprometidos en una mística que se orienta en políticas inclusivas, demostradas en el trato igualitario a todos los estudiantes, buscando alejar prejuicios que van en contra de una educación en términos de equidad.

En efecto, todo el personal docente, administrativo y de servicio colabora con frecuencia para resolver problemas particulares de cualquier índole del estudiante, que pudieran surgir dentro y fuera del aula y para plantear estrategias pedagógicas que hagan sencillo el desarrollo y ejecución de las clases y tareas. La escuela no solo privilegia el desarrollo intelectual, además privilegia el desarrollo social, emocional y fortalece la autoestima.

La institución educativa diseña y maneja actividades inclusivas en base a experiencias de aprendizaje colaborativo, además promueve estrategias para la generación de relaciones significativas entre pares tomando en cuenta que uno de ellos es invidente. De esta forma se promueven valores, ya que incluir es una muestra de tolerancia, respeto y valoración por la otra persona, que tanto nos hace falta en nuestro país. La verdadera inclusión empieza porque se puede notar una actitud asertiva y positiva y un compromiso de todos los actores de la institución para asumir este cambio.

Por otro lado, se ha constatado que la organización interna de la institución educativa permite la comunicación permanente y coordinación de la comunidad educativa con los padres de familia a través de una política que conlleva a acciones de planeamiento, organización y ejecución idóneas, que están ligadas a las necesidades e intereses de todos los integrantes de la comunidad educativa. Ainscow (2001), considera que la educación inclusiva es un proceso sin acabar, que depende de la organización continua de la educación general y de su desarrollo pedagógico.

Aclara al respecto que la inclusión es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de estos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. Por ello, se observa que en la actualidad la institución educativa ha aprendido del estudiante muchos saberes; sobretodo, a respetar a sus semejantes no importando su forma de ser, pensar o sentir, a ser solidarios y buscar el bien común, a no temer a lo desconocido, sino tratar de investigar por propia cuenta y situarse en el lugar del otro.

Todo ello se puede ver cuando se acercan a su compañero invidente para acompañarlo a otra aula de difícil acceso, aunque él no pida ayuda, cuando ven que se le hace complicado entender una clase y se comprometen a ayudarlo fuera de hora, o cuando bromean y lo incluyen en sus conversaciones haciéndolo sentir uno más del grupo, gastándole bromas que lo hacen reír continuamente, o simplemente con extenderle el brazo para que se sostenga al salir al patio.

La percepción del estudiante invidente con relación a su inclusión en la comunidad educativa es favorable, se evidenció a través de la entrevista realizada que él afirma que, aunque al comienzo tuvo temor por el cambio de escuela y la incertidumbre de saber qué pasaría dentro del aula, la adaptación fue muy rápida y beneficiosa, ya que todos en la institución educativa han contribuido a crear un ambiente cálido que beneficia la inserción del estudiante.

Los compañeros de clase, según lo percibe el estudiante invidente, tienen una actitud proteccionista hacia él, lo que le da una mayor seguridad, se crea un clima de convivencia que beneficia el proceso de integración y el desarrollo de las clases. Refiere que recibe un constante apoyo de los profesores lo que crea una mejora en su integración social y favorece su formación académica sin que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea afectado.

Sin embargo, el estudiante en algunas ocasiones cuando relata pausadamente su vida escolar desde su inserción en el colegio parroquial menciona que el inicio de su adaptación tuvo serios inconvenientes, por ejemplo, el no poder relacionarse desde un inicio con los demás compañeros del aula. Cree que tal vez por verlo diferente no sabían cómo tratarlo, algunos estudiantes ni se acercaban a él, y tampoco le conversaban. Los docentes tampoco socializaban con él, solamente lo hacían para darle pautas y evaluar sus trabajos, corregir lo que hacía inadecuadamente, etc.

No puede afirmar que el ambiente fue hostil, “eso sería faltar a la verdad” menciona enfático el estudiante, aun así, el sentirse aislado por momentos, aunque sabe que no fue a propósito, le genera un sinsabor que aún recuerda nítidamente. Cree que debe ser difícil tratar de relacionarse con alguien que es diferente a los demás, y justifica el accionar de sus compañeros y algunos docentes, por el real desconocimiento que muchas veces se tiene a lo que nos es ajeno.

Refiere que su madre por lo general se daba cuenta que regresaba a veces algo retraído de la escuela y con pocas ganas de conversar en casa, ya que al preguntarle cómo le había ido en el colegio, siempre decía que bien, pero su rostro decía lo contrario. A pesar de ello, sus padres podían percibir que la adaptación a un nuevo entorno, a otra realidad escolar y a otras personas, era un proceso largo, pero no imposible, y siempre le daban ánimos para seguir.

Comenta que, aunque disfrutaba ir a la escuela “porque siempre me gustó aprender e investigar”, cuando su madre lo despertaba por las mañanas para ir a estudiar, desde la víspera él se imaginaba que sería un día igual a los demás, en soledad, y sin casi nadie con quien poder conversar o consultar algún tema.

Ahora que ya es un adolescente y no un niño más, se da cuenta y reflexiona sobre todas las etapas por las que tuvo que atravesar sin darse por vencido. Señala que adaptarse a un entorno nuevo, como era esta institución educativa en su momento, es siempre una experiencia única que hay que saber aprovechar. Para ello, siempre ha contado con el apoyo incondicional de sus padres y su hermana, alentándolo en todo momento.

Sin que se le pregunte, él trae a debate en la conversación el problema por el que tienen que atravesar miles de personas como él, niños, jóvenes o adultos, que han perdido la visión, y también la esperanza por “el sueño de una sociedad ideal que nos entienda, acoja y respete” comenta. A su vez, menciona que no todos tienen el privilegio de asistir a una institución educativa particular o parroquial, que de por sí, dice él, tiene un carisma humanista de servicio y apoyo al prójimo. ¿Qué hubiera sucedido si me trasladaba a un colegio estatal?

No quiero desmerecer la educación que se brinda en dichas escuelas, señala. Pero tampoco puedo asegurar que me hubiera ido mejor de lo que me fue hasta ahora. Hay mucho por mejorar con relación a la inclusión en nuestro país. Existen normas y leyes, pero no siempre se cumplen, somos nosotros los perjudicados. Así se alejan cada vez más las metas que muchos queremos alcanzar, pero somos minoría, y siento que no somos escuchados.

Cuando nos relata esta realidad tan crítica su voz va cambiando de tonalidad, y se percibe mucha tristeza e impotencia, sin embargo, su modo de ser, su resiliencia para vencer las adversidades hace de él una persona de gran fortaleza. Menciona que no se siente derrotado, pero sí a veces con preocupación de saber que enfrenta un futuro incierto.

Comenta también que al transcurrir los años en el colegio fue reconociendo que su círculo social en la escuela, casi nulo al comienzo, se fue acrecentando paulatinamente, y de este modo, iba adquiriendo confianza en sus capacidades y habilidades, ya que sus compañeros lo ayudaban y alentaban ante los logros que iba obteniendo diariamente. Ello ayudó a la mejora de su autoestima, que ahora reconoce

“no era la mejor cuando ingresé a este colegio”, ahora todo es diferente, y se siente más realizado.

El estudiante invidente reconoce que ahora ir a clase es muy cómodo para él, pues asegura que aprovecha mucho el tiempo transcurrido en el aula y aprende hasta de sus errores. Conoce el interior del colegio a la perfección, ya no se pierde como antes entre los pasillos o salones, pero para ir al patio siempre cuenta con la ayuda de algún compañero, aunque no la solicite.

Reconoce que hay cosas o cursos que le cuestan más, pero afirma que el cariño y empatía que le demuestran en la actualidad en la escuela le genera una buena actitud, y no suele protestar por nada. Él quiere ir al ritmo de sus compañeros, pero comenta que, a veces necesita más tiempo para organizarse y desarrollar las tareas encomendadas. No obstante, considera que ha logrado algunos avances, por ejemplo, ahora ya es capaz de tener su agenda en orden, sabe cómo archivar sus hojas en su folder, y entiende que para poder lograr lo que se propone es necesario un gran esfuerzo y mucha dedicación, tarea que a él no le parece tan difícil. Además, se muestra agradecido de estudiar en el colegio y de recibir el apoyo que su condición requiere: “gracias al apoyo que siempre he recibido de la actual directora y los profesores, no he sentido ningún tipo de discriminación por ser invidente, sino al contrario”.

Los resultados en general arrojaron que el estudiante invidente tuvo en su mayoría una estancia positiva en la institución educativa parroquial; se siente apoyado tanto por sus docentes, personal administrativo y por sus compañeros de estudio para lograr su inserción escolar. Un elemento que resalta en sus apreciaciones es la convivencia y el aspecto emocional que al parecer lo ha motivado mucho para continuar aprendiendo. Producto de ello, el estudiante se muestra agradecido. Además, reconoce en sí mismo el desarrollo de logros y habilidades básicas para desenvolverse en el aula.

Siendo que la educación inclusiva es la apuesta por el derecho a la educación de los estudiantes con necesidades especiales en un contexto de integración y participación plena en la vida escolar, podemos inferir que la percepción del estudiante coincide con la noción de inclusión educativa en un centro regular. Al respecto, cabe destacar que, su inserción responde a lo que la ley general de la persona con discapacidad en su artículo 35 refiere acerca de su derecho a una educación de calidad con enfoque inclusivo.

Aquí se cumple lo que señala Lozano (2004), cuando afirma que un gran aporte al estudiante se genera desde las vivencias y experiencias que el alumno invidente va recopilando

a lo largo de su vida escolar. Muchas veces una buena actitud en el momento indicado, una palabra de ayuda o un gesto de aliento han servido para motivar e incentivarlo. Las actitudes demostradas hacia él dan buena cuenta del clima empático, democrático e igualitario en que se desarrollaban las clases.

Tomando como referencia sus percepciones, actitudes y experiencias el estudiante encuentra en la institución educativa la posibilidad de desenvolverse en un espacio educativo que se apropia de sus necesidades, y hace posible el logro paulatino de las metas esperadas. A través de la interacción positiva con los miembros de la escuela, va construyendo un sentido de pertenencia y afiliación, relaciones sociales y un aprendizaje que le permiten alcanzar el desarrollo de habilidades en muchas áreas, y adaptarse cada vez mejor a su entorno (Postic, 2000).

Los resultados evidencian que la comunidad educativa en cierta manera contribuye a una inclusión educativa. Por ejemplo, existen evidencias de una adaptación y apoyo bastante notorios que el estudiante invidente percibe, las estrategias diferenciadas que aplican los docentes, los cambios en la infraestructura, las implementaciones en los documentos institucionales y las actitudes e idiosincrasia de toda la comunidad orientados a contribuir en una educación inclusiva de calidad. No obstante, aunque hay cambios generados en la labor docente y en la institución educativa representada por sus directivos y administrativos, en general estos todavía son insuficientes.

Existe un largo camino por recorrer, la labor inclusiva es inacabable y cada día asume más retos y responsabilidades. Es el sentir de la mayoría de los docentes, alguno de ellos afirma: “trato de leer e informarme sobre el tema, pero la verdad es que casi todo lo he aprendido desde la práctica. El método del "ensayo y error" y la reflexión permanente sobre mis prácticas pedagógicas son el hilo conductor que me ha llevado a ser un maestro incluyente”.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la investigación realizada, se pueden resaltar aspectos relevantes que se encontraron en la realización de esta, y en ese recorrido se identificó la pertinencia de abordajes cualitativos que indaguen por problemáticas que surgen en el colegio, ya que preguntarse por la inclusión es una cuestión que no puede quedar solo en cifras y porcentajes. Es necesario escuchar las diferentes percepciones en un contexto real que permita analizar la posición de la comunidad educativa frente a este proceso.

En relación con lo anterior, Los puntos más significativos que se encontraron en la realización de este trabajo fueron:

- El estudiante con necesidades educativas especiales ha logrado avances significativos, el interactuar cotidianamente y estudiar con otros compañeros en un aula regular le ha permitido estimular y reforzar su proceso de aprendizaje, no solo académico sino también social.
- La comunidad educativa facilita espacios integradores al estudiante para que fortalezca su autoestima, sus talentos y habilidades artísticas y cognitivas, lo cual se evidencia a través de la gestión en el aula por parte del docente, gestión de las políticas de la institución y la adecuación de la infraestructura; por parte de los directivos, y las actitudes positivas en torno a la inclusión que desarrollan los estudiantes y el personal administrativo.
- Los docentes muestran por lo general una capacidad innovadora para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias,

procesando información y encontrando recursos para flexibilizar el currículo y para poder contextualizarlo. Se observa que hay detrás sujetos comprometidos con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes.

- El estudiante percibe que su inclusión en la institución educativa fue positiva, debido al apoyo de los docentes y estudiantes, a la adecuación de los recursos y la adaptación de materiales con el fin de proveer la construcción del conocimiento.
- Existen diferentes percepciones frente al tema de la inclusión, por ejemplo, a partir de los discursos de los docentes se evidenció un discurso mixto, donde se plantearon aspectos positivos como negativos, mientras que, desde la percepción del estudiante, la experiencia inclusiva fue mayormente positiva.
- Aún se siguen evidenciando prácticas no del todo inclusivas dentro de la institución, una de ellas tiene que ver con la falta de una adecuada adaptación de la programación y los textos con los que se trabaja en el aula.
- Los docentes no tienen la preparación ni capacitación especializada a través de charlas, talleres o cursos para atender la inclusividad y así transmitir los contenidos de acuerdo con cada necesidad educativa, de tal manera que beneficie al estudiante a mediano y largo plazo. Sin embargo, se ha logrado brindar una atención de manera empírica al estudiante invidente debido a la vasta experiencia que tienen los docentes de la institución educativa.
- Algunos docentes manejan estrategias de enseñanza para el aprendizaje, pero son estrategias propias de la educación regular del programa y el currículo de la educación básica regular, ya que no hay un programa específico para atender la inclusividad.
- La institución educativa tiene establecida la inclusión en sus documentos y las promueve de manera activa dentro y fuera del aula, por ejemplo, al realizar las adecuaciones físicas del local o al promover proyectos inclusivos. No obstante, aún tiene que realizar implementaciones para lograr totalmente la inclusión, dado que, por ejemplo, no existe un plan especial de aprendizaje acorde a las necesidades educativas especiales que vaya paralelo a la programación.

- Carencia de materiales educativos para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociados a una discapacidad, tales como libros de textos, guías de trabajos, láminas vistosas, mobiliarios adecuados, etc.
- A pesar de que los docentes de Comunicación no son especialistas y no están capacitados en educación inclusiva tienen la actitud positiva de enfrentar estos retos que la sociedad está demandando cada vez con mayor frecuencia.
- La institución educativa implementa algunas actividades pedagógicas adaptadas como iniciativa personal de cada docente según las necesidades de los estudiantes y para la mejora en su rendimiento académico.
- En su modelo de gestión, la institución educativa plantea parámetros claros sobre la intervención con los estudiantes y las familias, para el logro de acciones de mejora. Sin embargo, falta crear e implementar estrategias de trabajo significativas que hagan posible el cumplimiento de los objetivos de dicha gestión.
- Las experiencias ambivalentes que atraviesa el estudiante dentro de la institución educativa visualizan una incapacidad de todo el sistema escolar para reconocer las diferencias y encontrar caminos para la equidad. A lo largo de las entrevistas se reflejan actitudes que naturalizan el esfuerzo igualitario y actitudes críticas en ese sentido.

RECOMENDACIONES

- El estado debe promover el manejo de estrategias pertinentes de intervención en NEE en las universidades con la finalidad de lograr que la formación del nuevo profesorado sea acorde con la realidad actual que exige la educación inclusiva.
- El Ministerio de Educación debe supervisar que las mallas curriculares para las principales discapacidades sean aplicadas para así poder evaluar los avances y adaptaciones que sean necesarias, según el caso.
- Se sugiere que el ministerio promueva el enfoque social para que todos los agentes educativos cambien de mentalidad y por ejemplo, asuman que los impedimentos físicos, emocionales o mentales son una forma de vida válida y digna
- Las entidades del Ministerio de Educación deben velar periódicamente por que las clases respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La institución educativa debe considerar la realización de capacitaciones en estrategias metodológicas y materiales educativos teniendo en cuenta la diversidad; principalmente capacitar a los docentes que actualmente se encuentran en servicio ya que son estos los que requieren de preparación.
- El personal directivo debe participar en el desarrollo de los procesos a través del monitoreo y acompañamiento, promoviendo reuniones con temas relacionados a las NEE.
- La planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza debe realizarse en forma colaborativa con todos los docentes que atienden esta modalidad para que compartan experiencias y retroalimenten su enseñanza.
- La institución y los docentes podrían promover una red de apoyo compuesta

tanto por docentes, estudiantes, directivos, padres de familia o por alguna institución del entorno, para que, de manera capacitada, comprometida y servicial, colabore con la orientación a los estudiantes con NEE tanto en lo cognitivo como social.

- A través de su plan de gestión educativa, el colegio implementa procedimientos de mejora basados en los resultados obtenidos en los procesos con los estudiantes y se plantea un periodo de reconstrucción de experiencias positivas y negativas para solucionar las posibles dificultades.
- De esta manera, se pudo contrastar y analizar las diferentes percepciones frente a la inclusión dentro de la institución, situación que abre campos de intervención y retroalimentación.
- Para futuras investigaciones, se abre un campo de investigación acerca de la escuela no solo como espacio donde necesita y por derecho debe estar, sino también, como un lugar donde el estudiante necesita ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, C. (1979). *Modelo de desarrollo curricular*. México D.F. Secretaría de Educación Pública. SEP.
- Aguerrondo, I. (1995). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires. Troquel.
- Aguirre, M. (2006). El currículum escolar, invención de la modernidad. *Revista perspectivas docentes* N° 25. México D.F. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. Booth, T. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile. Unesco- Orealc.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Londres. Routledge.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009.) *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* En C. Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona. Horsori.
- Almazán, L. (2002). *Actitudes del alumnado hacia la integración escolar*. Enseñanzas.
- Altet, M. (2005). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, M. y Berástegui, A. (2006). *Educación y familia: La educación familiar en un mundo de cambio*. Madrid. Universidad Pontifica Comillas.
- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Santa Fe. Homo Sapiens.
- Andrade, A. (2003). *Desarrollo de capacidades en gestión educativa: Propuesta Metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos*. Lima. Ministerio de Educación-DINFOCAD-Proeduca. GTZ.

- Ansión, J. (2001). *Los actores de la escuela: hacia un nuevo pacto educativo*. En Plaza, O. (Ed.), *Perú: actores y escenarios al inicio del nuevo milenio*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Antúñez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de los procesos educativos inclusivos. Madrid. *Prisma Social. Revista de ciencias sociales*.
- Arias, H. (2003). *Estudio de las comunidades*. En R. Portal y M. Recio (Comps). Comunicación y comunidad. La Habana: Félix Varela.
- Arnaz, José. (1981). *La planificación curricular*. México D.F. Editorial Trillas.
- Arnaiz, P. (2000). *La diversidad como valor educativo*. En I. Martín (Coord.): El valor educativo de la diversidad. Valladolid. Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España. Aljibe.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Santiago. Ministerio de Educación. Pág. 109.
- Avella, M. (1993). *Materiales educativos. Procesos en construcción*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.
- Barberá, V. (1981). *La Enseñanza de los Valores en la Sociedad Contemporánea*. Madrid: Escuela Española.
- Barriga, F. y Hernández, Gerardo. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F. McGraw-Hill.
- Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid. Ediciones Morata.
- Bautista, R. (1991). *Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico Práctico*. Málaga. Aljibe.
- Belgich, H. (2008). Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Rosario. Homo Sapiens.
- Berenstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid. Morata.
- Blanco, R. (2003) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe n°48, abril. Santiago: UNESCO/OREALC.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol. 4 (3), 1-15.
- Bolívar, A. (1993). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Britto, K. (2018). *Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria*. Tesis de Licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bueno, M. Espejo, B. Rodríguez, F. y Toro, S. (2000). Niños y niñas con ceguera. Recomendaciones para la familia y la escuela. Archidona: Aljibe.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- Cárdenas, G. (2008). Hagamos posible una escuela diferente guía para aplicar las normas educativas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Lima. MIMDES.
- Cardona, M. (2008). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid. Pearsons.
- Carr, D. (2005). El sentido de la educación. Barcelona. Grao.
- Casanova, M. (1998). La evaluación educativa. Actualización del maestro. México: Muralla.
- Cedeño, F. (2006). Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad. Bogotá: MEN.
- Coll, C. (1991). Psicología y Curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. Barcelona. Paidós.
- Congreso de La República. (24 de 12 de 2012). Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973. Obtenido de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Cueto, S., Miranda A, y Vásquez, M. (2016). Inequidades en educación. En GRADE (Ed.) Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances (pp. 55-108). Lima: GRADE
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires. Aique.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Deal, T. y Peterson, K. (1990). El rol del director en la conformación de la cultura escolar. Washington, DC: Oficina de Investigación y Mejora Educativa.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Bogotá. *Revista Pedagogía y saberes* N° 1. 14-27.

- Delgado, W. (2007). *Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano*. Madrid. Revista de Educación.
- Delors, Jacques. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Derrida, J. (1984). "Deconstruction and the Other", entrevista con Richard Kearney publicada en *Dialogues with Contemporary Thinkers*, Manchester: Manchester University Press,
- Devalle, A. y Vega, V. (1996). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Díez, J.J. (1982). *Familia-escuela una relación vital*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Dolz, M. y Moltó, P. (1993). *Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO*. Barcelona: *Revista Aula de Innovación Educativa*.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Editorial Morata.
- Educación básica especial y educación inclusiva - Balance y perspectivas" (2012). Ministerio de Educación.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona. Paidós.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar*. Madrid. Paideia y Morata.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*. Universidad de Costa Rica.
- Ferreiro, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza*. Sevilla. Editorial Trillás.
- Fierro, A. (1988). *La educación especial hoy*. Madrid. Siglo Cero.
- Flórez, O. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana S. A. P.
- Frade, Laura. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF. Editorial Inteligencia Educativa.
- Frigerio G., Poggi M., Tiramonti G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación*. Madrid: Paideia.
- Gadamer, H.G. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Editorial Aljibe.
- García, C. y Marchena, R. (2013). *La inclusión educativa en la práctica*. Madrid. Siglo Cero.

- García, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Ariel.
- Garrido, J. y Marchena, R. et al (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga. Editorial Aljibe.
- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1991). *Los materiales y la enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Graves, D. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Guajardo, E. (2007). *Inclusión e integración educativa en México*. Conferencia Magistral, Congreso Internacional: Integración Educativa e Inclusión Social. Puebla. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Investigaciones en Psicología: evidencias para la transformación humana y social. *Revista Silex* N° 5, julio-diciembre. Pp. 70-73 Silex N° 5, julio- diciembre 2015, p. 70-73.
- Jares, X. (1993). Los conflictos en la organización escolar. Barcelona. En: Cuadernos de Pedagogía, No 218.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación para la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. Sevilla. En: *Investigación en la Escuela*, No. 19.
- Lederman, S. y Klatzky, R. (1990). Haptic classification of common objects: Knowledge driven exploration. *Cognitive Psychology*, 22, 421- 459.
- León, M. (2013). *Educación Inclusiva*. Madrid: Síntesis.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado.
- Levy-Leboyer, C. 2000. *Gestión de las Competencias*. Barcelona. Editorial Gestión.
- Lobato, X. y Ortiz, C. (2001). *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva*. Coruña. Servicio de Publicaciones Universidad de Coruña.
- López, M (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Madrid: Davinci.
- Lozano, I. (2004). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria de México. México D.F. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36.
- Luque, y Romero, J. (2002). Trastornos del desarrollo y adaptación curricular. Málaga. Aljibe
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Malagón, L (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio
- Marcelo, C. y Esteban, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. Jalisco. *Revista de Ciencias Sociales Educar*
- Marchena, R. (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Ed. Wolters Kluwer
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid. Alianza.
- Martínez, Martín, S. (2009). *Rompiendo barreras con la escuela inclusiva*. Barcelona.
- Martínez-Otero, V. (2006). *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CCS.
- Maturana, H. (1998). *Transformación en la convivencia*. Santiago. Ed. Dolmen.
- Minedu. (2001). *Hacia una escuela inclusiva: la experiencia peruana, 1993-2000*. Lima. Unesco.
- Minedu (2006). *Manual de Inclusión*. Ministerio de Educación. Lima.
- Minedu (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.
- Minedu (2009). *Escuelas que cambian para atender a la Diversidad*. Ministerio de Educación. Lima.
- Minedu. (2010). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*. Lima.
- Minedu (2012): *Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de los Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad 2005-2012*.
- Miranda, A. (2001). *Déficit de atención y dificultades del aprendizaje*. Málaga. Aljibe
- Molina, Z. (2000). *Planeamiento didáctico*. San José. EUNED.
- Moreno, I. (2004) *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Madrid. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

- Moreno, A. (2013). *Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso*. Hidalgo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.
- Moriña, A. (2008). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Nancy, Jean-Luc. (2000). *La comunidad inoperante*. Trad. Juan Manuel Garrido. Santiago: Arcis-Lom.
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*. 11(2), 107-105.
- Ontoria, A. y Molina, A. (1988). *Metodología participativa en el aula*. Córdoba. Universidad de Córdoba.
- Ortiz, C. (2000). *Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana*. Madrid: Siglo Cero.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Párraga, R. (2015). *Realidad de las personas con discapacidad visual y escolaridad inconclusa en San Pablo de Manta y propuesta de guía de estrategias metodológicas para potenciar el aprendizaje de lecto escritura*. Tesis de maestría. Guayaquil: Universidad Politécnica Salesiana.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Barcelona.
- Pérez, Á. (1998). *La cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata
- Pérez, R. (2003). *Educación especial, atención a la diversidad y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga. Aljibe.
- Pérez, S. (1990). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Plaza, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga. Aljibe.
- Posada, J. (2000). *Notas sobre comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Postic, M. (2000). *Las relaciones educativas. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.

- Pujolás, P. (1998). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga. Aljibe.
- Rama, G. (1987). *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Peiró, S. (1981). *De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas*. Valencia. NAU.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Gijón. Idea Books
- Reveco, O. (2002). *La Función Formativa en la Educación*. Santiago. Universidad de Arte y Ciencias. Editorial Apxe.
- Rieser, Richard (2012). Implementing inclusive education: a commonwealth guide to implementing article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Westminster: Commonwealth Secretariat.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Buenos Aires. Niño y Dávila Editores.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica. *Revista Pedagogía y saberes* N° 24. 19-25. Bogotá. UPN
- Román, M., Cámara, A. y Rueda, E. (2000). Las funciones de los Directores desde la perspectiva de los Profesores/Directivos de centros de Educación Primaria y Secundaria. Bordón. *Revista de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Rosenthal, R. (1980). *Pygmalión en la escuela: aspectos socio-psicológicos*. Madrid: Marova
- San Fabián, J. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Sánchez, E. (2008). Despiece del Currículo del sistema educativo español. Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Sánchez, J. (1989). La observación, la memoria y la palabra en la investigación social. Quito. Editorial CAAP.
- Sánchez de Horcajo, J. (1979). La gestión participativa en la enseñanza. Madrid. Narcea.
- Santibáñez, V. (2006). Un enfoque renovado del material didáctico. 1ra edición. Lima. Editorial Imachi S.R.L.
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga. Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1999). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga. Aljibe.
- Sequeda, M. (1996). *Educación comunitaria, cultura democrática y proyectos históricos-pedagógicos*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y unir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- Tharp, R. (2002). *Transformar la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- Tedesco, J. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*, en Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional, Fundación Ford. UNICEF y UNESCO. Santiago de Chile. Universidad Padre Hurtado.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín. Corporación Lasallista.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Eco Ediciones.
- Tonucci, F. (1999). *La Investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar o Aprender?* Caracas. Editorial Laboratorio Educativo.
- Tonucci, F. (2003). *La Maquinaria Escolar*. Madrid. Centro de Documentación Crítica.
- Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tovar, M. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012*. Lima. Mejía Vaca.
- Unesco/Orealc. (2007) El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5 (3), 1-21.
- Vargas, M. Pérez, M. y Saravia, L. (2001). *Materiales educativos: Conceptos en construcción*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa*. Buenos Aires. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. CIPPEC.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva*. Madrid. Ediciones La Muralla
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Zabalza, M. (1996). *Respeto a la diversidad e integración*. En Alberte, J.R. (Ed.). *Escuela y diversidad*. Santiago de Compostela: Lakinfil.
- Warnock, M. (1991). *Informe sobre NEE*. Madrid: Siglo Cero.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Woods, M. (1986). *Inside Schools*. New York: Routledge y Kegan Paul.